

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

CIDEP-2020

III TALLER CIENTÍFICO

LENGUA, CULTURA Y EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD POR UNA EDUCACIÓN DESARROLLADORA



ISBN: 978-1-951198-33-6



Título original

Libro de investigación: Educación y Pedagogía 2020
Por una educación desrolladora
Compilador: DrC. Juan Silvio Cabrera Albert
El ISBN del libro de investigación es: ISBN: 978-1-951198-33-6
Primera Edición, julio de 2020

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), New York - Cali
Coedición: UCP, UH, UM, ELAM

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2
Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Consejo Editorial Simposio**-UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS "ENRIQUE JOSÉ VARONA":**

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

-UNIVERSIDAD DE LA HABANA:

Lidia Ester Cuba Vega, Decana FENHI - **Inidia Rubio Vargas**, IFAL, Coordinadora Nodo Cuba de Ridge/ Redipe: Red Iberoamericana de Gestión, Dirección, Liderazgo e innovación educativa; MSc. **Odalys Rodríguez Perea**, Directora Centro de Estudios en Gestión de Ciencias e Innovación. Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (InSTEC); **Odalys Fundora Arencibia**, Directora de Comunicación Institucional en la Universidad de La Habana

-ELAM:

Antonio López Gutiérrez, Rector ELAM;

-UNIVERSIDAD DE MATANZAS:

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

-EVENHOCK:

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

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

-UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO: Dra. Ana Isis Valdés Valdés, Investigadora Universidad de Pinar del Río
Hermanos Montes de Oca

Comité científico Redipe

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

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

Pares Académicos de Redipe: Bisleyvis Jiménez Valero, Carlos Luis Fundora Ramírez, Zenaida E. Ponce Milián, de la Universidad de Matanzas, Cuba.

Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia- New York, EE UU.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I. ESTUDIOS SOBRE LA LENGUA Y SU DIDÁCTICA		
1.	LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL CON FINES ACADÉMICOS EN EL CURSO PREPARATORIA DE ESPAÑOL. Yamenia Orama Valle	10 - 25
2.	¿CONVERSACIÓN EN LA MAESTRÍA DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA? Rómula Llanes Barbuzano y Lai Hong	26 - 43
3.	LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES DE FENHI: UN RETO PARA LA CIENCIA UNIVERSITARIA. Analey Fernández Dueñas, Sandra M. Hernández García y Náyade Lil Díaz Quintana	44 - 57
4.	LA IMPORTANCIA DE LA COMPRESIÓN AUDITIVA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES. Darianny Denis Ray y Maylen Tello Jiménez	58 - 76
5.	TUTORIAL DE AUTOGESTIÓN DE APRENDIZAJE DE IDIOMA ESPAÑOL PARA EL DESEMPEÑO EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA. Guadalupe Quezada Pita	77- 85
6.	MANUAL DE TAREAS COMUNICATIVAS PARA LA INMERSIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DEL NO HISPANOHABLANTE EN EL CONTEXTO HABANERO Isidra Zamora Reyes	86 - 101
7.	¿CÓMO REALIZAN LAS PETICIONES ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES EN LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA? Lidia Ester Cuba Vega y Pengya Guo	102 - 112
8.	COMPORTAMIENTO DE LAS RELACIONES ASOCIATIVAS EN EL LÉXICO DISPONIBLE DE JÓVENES PINAREÑOS. Carmen Rosa Pacheco Carpio	113 - 128
9.	EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DEL CORTO ESPAÑOL <i>CUÁNTO, MÁS ALLÁ DEL DINERO</i> EN EL AULA DE E/LE Gabriela Rojas Bueno y Claudia Díaz García	129 - 136

11.	LA TOMA DE NOTAS CON FINES ACADÉMICOS EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA. Odalys León Olivera y Yamenia Oramas Valle	137 - 147
12.	LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN CHINA. Kong Xu y Vilma María Pérez Viñas	148 - 160
13.	LA DIMENSIÓN GRAMATICAL DE LA VALORACIÓN APRECIATIVA EN EL DISCURSO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE MAESTRÍA. Esther Diviño González, Rómula Llanes Barbuzano y María L. Nicolau González	161 - 175
14	EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA DEL FUTURO PROFESIONAL Yareira Puig Pernas y Huang Wenjie	176 - 187
15.	SISTEMA DE ACTIVIDADES DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRESION DE LECTURA DE TEXTOS CIENTÍFICOS POR ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES DE POSGRADO DE LA FPUCMH. Ledelia Denisse Cárdenas Iribe- Andud	188 - 202
16.	LA ORACIÓN SUBORDINADA CAUSAL. UN ACERCAMIENTO A LA PROBLEMÁTICA DE SU ESTUDIO DESDE UNA REFLEXIÓN TEÓRICA. Maritza Guerrero Hidalgo, Qu Jiashuai, Julia Fabelo Tanda	203 - 222
17.	ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DEL EMPLEO DE LA ORACIÓN SUBORDINADA ADJETIVA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. Julia Fabelo Tandam, Kolawole Amadou y Maritza Guerrero Hidalgo	223 - 231
10.	EL SENDERISMO:UNA ALTERNATIVA INTERDISCIPLINAR PARA EL APRENDIZAJE DE ELE EN LA FACULTAD PREPARATORIA DE CIENCIAS MÉDICAS. María Emilia Oves Fleites	232 - 242



CAPÍTULO II. EL PAPEL DE LAS ARTES Y LAS NUEVAS

TECNOLOGÍAS		
17.	LAS TICS EN LA CLASE DE ELE: UNA EXPERIENCIA EN LA FACULTAD PREPARATORIA DE CIENCIAS MÉDICAS. Odalis Ruiz Guevara	243- 254
18.	LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO, UNA MIRADA DESDE LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE. Meivys Páez Paredes	255 - 265
19.	INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES EN LA CARRERA DE ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE LINYI. Qiu Qinghua y Meivys Páez Paredes	266 - 272
20.	EL USO DEL CORTOMETRAJE EN LA CLASE DE ELE/L2: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA Claudia Díaz García y Gabriela Rojas Bueno	273 - 281
22.	PROYECTO "CONTEXTO DIGITAL", UNA ALTERNATIVA DE TRABAJO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN FENHI. Ismet Borroto Carbonell, Liliam Suardíaz del Río y Maritza Carbonell Suárez	282 - 290
23.	LAS ADAPTACIONES DE CUENTOS DE YOMAR GONZÁLEZ EN EL CORTOMETRAJE DE FICCIÓN DEL CINE CUBANO. Juan Ramón Ferrera Vaillant	291 - 311
24.	EL USO DE LAS REDES SOCIALES EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS. Akemi González Matute e Indira Pérez Rodríguez	312 - 319
25.	LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN ELE PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES: FACEBOOK Y WHATSAPP EN TIEMPOS DE AISLAMIENTO. Malena Rodríguez Rodríguez	320 - 334
26.	LA COMPRESIÓN DEL TEXTO AUDIOVISUAL Y SU UTILIDAD EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL EN EL/2. Andria García Mejica	335 - 344
27.	LA TV: UN MODELO LINGÜÍSTICO Elisa Cabrera Domecq, Li Jing y Mayelín González Hernández	345 - 356
CAPÍTULO III. ENFOQUES RENOVADORES DE LA		

PEDAGOGÍA: TEORÍA Y PRÁCTICA		
27.	EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE ESTUDIO EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CUBANOS. Celia C. González Glez	378 - 370
28.	ENFOQUE INTERDISCIPLINAR Y SISTÉMICO DE LAS PRÁCTICAS COMUNICATIVAS DE LOS PROFESORES. Rodolfo Fernández Ledesma	371 - 385
29.	EDUCACIÓN AMBIENTAL E INDISCIPLINAS SOCIALES EN COMUNIDADES PINAREÑAS. Ricardo López Puentes y Damaisy Miranda Otero	386 - 395
30.	EL PROCESO DE ORIENTACIÓN DESDE LA TELEPSICOLOGÍA DIRIGIDO A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA. Damaisy Miranda Otero y Ricardo López Puentes	396 – 405
31.	UNA PERSPECTIVA SICOLÓGICA DEL PROCESO DE FORMACIÓN EDUCOMUNICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE GESTIÓN SOCIOCULTURAL PARA EL DESARROLLO. Inelvis Miranda Martínez	406 – 410
32.	LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE UN ENFOQUE DE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD. Kenia Milagro Sebasco Rodríguez y Darien Nápoles Vega	411 - 425
33.	ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA. Yamila Galarraga Douglas	426 - 438
34.	LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DESDE LA ASIGNATURA PRÁCTICA PREPROFESIONAL III. Yareira Puig Pernas	439 - 450
35.	CONCEPCIÓN DE LOS CONTENIDOS CULTURALES DESDE EL ENFOQUE INTERCULTURAL Saidirys Barrera Vázquez y Juan Silvio Cabrera Albert	451 - 459
36.	GLOSARIO SOBRE LA COVID-19: INSTRUMENTO PARA LA SUPERACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA	460 - 471

	COMUNICATIVA. Maritza de la Caridad Pérez Venet	
37.	EL PROCESO CORRECTIVO-COMPENSATORIO PARA ESCOLARES CON DISCALCULIA DESDE UN ENFOQUE PERSONOLÓGICO INTEGRAL Y PARTICIPATIVO. Fredy Fonseca Tamayo	472 - 481
38.	LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL LOGOPEDA. UNA NUEVA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA CUBANA. Anislucis Montero Álvarez y Esther Santiesteban Almaguer	482 - 507
39.	EL MUSEO DE ANATOMÍA Y SU VINCULACIÓN CON LA DISCIPLINA BASES BIOLÓGICAS DE LA MEDICINA. Darien Nápoles Vega y Kenia Milagro Sebasco Rodríguez	5'8 - 515
40.	MODELO DE ORIENTACIÓN FAMILIAR PARA LA ESTIMULACIÓN VISUAL DE NIÑOS CON ESTRABISMO Y AMBLIOPIA. Esther Santiesteban Almaguer y Anislucis Montero Álvarez	516 - 538
42.	PROGRAMA PSICOEDUCATIVO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE ESTUDIANTES DE TURISMO EN LA UNIVERSIDAD DE CAMAGÜEY. Suray Gómez Suárez, Annia E. Vizcaíno Escobar y Ethel Ramírez Velázquez	539 - 556
43.	CREENCIAS SOBRE LA INFLUENCIA DE LA LENGUA MATERNA EN EL APRENDIZAJE DE UNA EXTRANJERA Yareira Puig Pernas y Liu Siyan	557 - 567
44.	HACIA UN APRENDIZAJE DESARROLLADOR DE LA LENGUA EXTRANJERA PARA FINES ESPECÍFICOS. Juan Silvio Cabrera Albert y Jorge Luis Mena Lorenzo	568 - 581
45.	MODELO DIDÁCTICO PARA EL TRATAMIENTO DE LAS REACCIONES QUÍMICAS María Luisa Tiá Pacheco y Victoria Elvira Torres Moreno	582 - 597
46.	ESTRATEGIA PARA LA EDUCACIÓN DEL AUTOCUIDADO DE LA SALUD Yumila Pupo Cejas	598 - 610
	REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS A CERCA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: ALGUNAS REFLEXIONES	611 - 621

	Esther Diviño González y Sun XiaoXu	
	CUBANOS QUE ESTUDIAN IDIOMA CHINO EN EL INSTITUTE CONFUCIO DE LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA: MOTIVACIONES DESDE SUS RESPECTIVAS COMUNIDADES Avelino Víctor Couceiro Rodríguez y Xiao Liangzhen	622 - 633
	LAS ESTRATEGIAS CURRICULARES DESDE LOS CONTENIDOS PROFESIONALES EN LA GESTIÓN ECONÓMICA DE LAS ORGANIZACIONES Juana María Lorente Alarcón	634 - 642
	RETOS ACTUALES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE CONTENIDOS PROFESIONALES EN LA RESENCIALIDAD. Adis Nubia Cutiño Reynaldo	643 - 655
	EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA CARRERA DE PERIODISMO DE LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA. Elvia María Pérez González y Miriam Rodríguez Ojeda	656 - 665

CAPÍTULO I

ESTUDIOS SOBRE LA LENGUA Y SU DIDÁCTICA

**LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL CON FINES ACADÉMICOS EN EL CURSO
PREPARATORIA DE ESPAÑOL.**

Autora: MSc. Yamenia Orama Valle

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

El curso Preparatoria de Español como lengua extranjera de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI) de la Universidad de La Habana, tiene como finalidad preparar a estudiantes extranjeros en el aprendizaje del ELE, para su correcta inserción en las Instituciones de Educación Superior (IES) del país. Dado el objetivo del curso, resulta imperativo para estos estudiantes no solo el logro de la competencia comunicativa a través del desarrollo de las habilidades comunicativas sino además de las competencias propias del español con fines académicos en convergencia con las TIC. Es por ello que el objetivo de esta investigación es diseñar una propuesta de actividades de comprensión lectora diseñadas para Moodle que favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes del curso Preparatoria para su implementación en la asignatura Idioma Español II. Varias son las dificultades que se generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellas están la carencia de textos y actividades que desarrollen la comprensión lectora de textos académicos y la insuficiencia de las horas presenciales para el desarrollo de la comprensión lectora, por citar algunas. Dicha situación motivó la presente investigación. Los principales resultados obtenidos son la propuesta de actividades comprensión lectora en Moodle que le permite al estudiante sistematizar los contenidos abordados en las clases presenciales, desarrollar estrategias de lectura y comprensión, enriquecer el léxico propio de este tipo de discurso y ejercitar de forma independiente el trabajo con este tipo de texto de acuerdo a sus características propias de estilo.

Palabras clave: español con fines académicos, competencia comunicativa, comprensión lectora, Moodle.

THE TEACHING OF SPANISH FOR ACADEMIC PURPOSES IN THE PREPARATORY SPANISH COURSE.

ABSTRACT

The preparatory course of Spanish as a foreign language of the Faculty of Spanish for Non-Speakers of Spanish (FENHI) of the University of Havana, has the purpose of preparing foreign students in the learning of the ELE, for its correct insertion in the Institutions of Higher Education (IES) of the country. Given the objective of the course, it is imperative for these students not only the achievement of communicative competence through the development of communication skills but also the competences of Spanish for academic purposes in convergence with ICT. That is why the objective of this research is to design a proposal of reading comprehension activities designed for Moodle that favors the development of the communicative competence of the students of the Preparatory course for its implementation in the Spanish Language II subject. Several are the difficulties that are generated in the teaching-learning process, among them are the lack of texts and activities that develop the reading comprehension of academic texts and the insufficiency of classroom hours for the development of reading comprehension, to name a few. This situation motivated the present investigation. The main results obtained are the proposal of reading comprehension activities in Moodle that allows the student to systematize the contents addressed in face-to-face classes, develop reading and comprehension strategies, enrich the lexicon proper to this type of

discourse and independently exercise the work with this type of text according to its own style characteristics.

Keywords: Spanish for academic purposes, communicative competence, reading comprehension, Moodle.

INTRODUCCIÓN

El curso Preparatoria de Español como lengua extranjera de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI)¹ de la Universidad de La Habana, tiene como finalidad preparar a estudiantes extranjeros en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), para su inserción en las Instituciones de Educación Superior (IES) del país. Por lo que, el reto que deben vencer estos estudiantes no solo radica en adquirir la lengua española como vehículo para la comunicación en un nuevo entorno de inmersión lingüística, social y cultural, sino también académica. Para estos estudiantes resulta imperativo comprender adecuadamente textos académicos pues su éxito y perfeccionamiento en las aulas universitarias cubanas dependerá en gran medida de la capacidad que posean para consultar y comprender textos complejos como artículos científicos, ensayos monografías, reseñas, resúmenes, etc.

Por lo que es precisamente la enseñanza del español en contextos académicos en convergencia con las TIC, específicamente la plataforma Moodle, para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de Preparatoria de la FENHI, los aspectos que motivaron esta investigación.

La FENHI, cuenta con la plataforma Moodle (Aula Virtual FENHI), sin embargo, el curso Preparatoria aún no ha explotado las posibilidades que brinda para el desarrollo de la competencia comunicativa y en particular la comprensión lectora de textos académicos. Su empleo sería beneficioso ya que el libro de texto “Aprendamos Español III” empleado en la asignatura Idioma Español II, no contiene en la medida de lo deseado actividades comunicativas dirigidas a la comprensión de textos académicos. Por tal motivo enriquecer el libro de texto básico de esta asignatura permitirá contribuir al logro de la competencia comunicativa.

¹ Este curso de Preparatoria pertenecía a la Facultad de Lenguas Extranjeras (FLEX) hasta el 2014.

No obstante, no se han realizado estudios que aborden la comprensión lectora de textos académicos ni el empleo de la plataforma Moodle en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de los estudiantes del curso Preparatoria de Español. Por lo que basándose en estas concepciones, este estudio se aproxima al diseño de una propuesta de actividades complementarias al libro de texto, para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes del curso Preparatoria de Español, tomando como soporte las posibilidades que brindan los recursos y herramientas de la plataforma Moodle desde una perspectiva académica de la comprensión lectora, con la convicción de que, por este medio, se puede lograr un mejor aprovechamiento de las habilidades de los estudiantes en aras de facilitar y acompañar su ingreso, inserción y progreso en el contexto universitario cubano.

Se identifica entonces en el Curso Preparatoria de español la siguiente situación problemática:

Los resultados del examen final que se aplica en el curso revelan que los estudiantes no logran desarrollar la competencia comunicativa de acuerdo con las especificidades del español con fines académicos.

El español con fines académicos no está contemplado en los documentos normativos del curso Preparatoria a pesar que expresa entre sus objetivos la preparación de los estudiantes para su inserción en los diferentes IES de Cuba.

La comprensión lectora de textos académicos aún no ha sido lo suficientemente explotada en este curso, una de las razones es que el libro de texto no contiene en la medida de lo deseado actividades comunicativas que desarrollen la comprensión lectora del español con fines académicos.

El desarrollo de la comprensión lectora, a partir de las posibilidades que brindan las TIC y en particular en Moodle, aún no ha sido suficientemente investigado en el curso Preparatoria de Español.

Por lo que el **objetivo** del presente estudio es diseñar una propuesta de actividades de comprensión lectora diseñadas para ser implementadas en el Aula Virtual FENHI que

favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes del curso Preparatoria de Español en el ámbito académico.

DESARROLLO

La creciente demanda de la enseñanza del ELE en las últimas décadas ha sido de carácter cuantitativo, sin embargo, también ha producido una mayor exigencia de calidad y eficacia y, sobre todo, una reorientación específica del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) hacia espacios profesionales o académicos claramente delimitados.

Así, tal y como se señala, surge el Español Profesional y Académico, el cual se compone de dos ramas diferenciadas pero interrelacionadas: por un lado, el Español con Fines Profesionales (EFP); por otro lado, el Español con Fines Académicos (EFA).

Es de interés de este estudio el Español con Fines Académicos (EFA), el cual según Graciela Vázquez en su trabajo sobre enseñanza del EFA incluido en el Vademécum para la formación de profesores: “se trata de una disciplina que investiga los géneros académicos, en un amplio sentido de la palabra, con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios” (Vázquez, 2005: 130).

Dentro del panorama actual de los estudios de adquisición de las lenguas extranjeras (LE) y en lo que respecta al PEA con fines específicos, la enseñanza de lenguas con fines académicos (LFA), según Pastor (2006) centra sus objetivos en guiar al alumno en el uso del discurso académico del español (clases, apuntes, conferencias, exámenes, manuales, artículos, trabajos escritos, tesis...) y en la dimensión pragmática de las situaciones comunicativas del ámbito educativo.

Esta disciplina resulta fundamental para los estudiantes extranjeros que ingresan a la enseñanza superior de otro país cuya lengua no es la materna pues, se enfrenta a prácticas que requieren de la comprensión de un lenguaje altamente especializado y que exigen la construcción de significados. Es por ello que la comprensión lectora resulta un componente esencial en la enseñanza de LE/L2 con fines académicos, pues forma parte de la práctica social de transmisión de conocimiento dentro de una entidad altamente institucionalizada y convencionalizada, que crea restricciones y requisitos, y

que demanda de los lectores la apropiación de las convenciones que regulan la comunidad (Carlino, 2003).

Este estudio asume los postulados de Rodríguez (2011), al concebir el término comprensión lectora, desde la perspectiva de las lenguas extranjeras, como “el proceso de interacción significativa con el texto, en que el lector construye su significado basado en los conocimientos previos y la información que el mismo le ofrece. Constituye un proceso mediante el cual se captan los significados expresados por otros, penetrando en el sentido interno del texto a través de tareas en que se integran el resto de las habilidades lingüísticas que con el uso de estrategias de aprendizaje desarrolladoras conllevan a la comunicación en la lengua extranjera, hasta llegar a la metacomprensión entendida como el proceso de adquisición, comprensión, planificación, regulación y evaluación”.

Al analizar los aspectos metodológicos relacionados con la comprensión lectora en el aprendizaje de LE con fines académicos, los profesores se enfrentan a una problemática compleja, pues los niveles de comprensión se ajustan a las características propias de los textos académicos desde el punto de vista de su estructura, el contexto en que se generan y las estrategias implicadas en su comprensión. En este sentido Roméu (2000) aborda la enseñanza de la comprensión del discurso académico, cuando plantea que en dicho proceso intervienen múltiples saberes relacionados con:

la realidad y el tema que se va a tratar,

contexto en el que tendrá lugar,

el tipo de discurso,

las estrategias que posibilitan una comunicación eficiente,

los medios comunicativos (recursos fonológicos, lexicales, morfológicos, sintácticos y textuales propios del lenguaje que se emplean en el lenguaje de la ciencia)

Teniendo en cuenta estas características, se han tenido a consideración cuestiones didácticas y metodológicas para el tratamiento de la comprensión de textos académicos dentro del PEA de las LE. En este sentido y considerando que la comprensión lectora es un proceso complejo, diferentes autores como, Antich, 1986; Sales, 2004; Secades

2007; y Roméu, 1999, 2007, han establecido requerimientos metodológicos para su trabajo en el aprendizaje de lenguas.

Roméu 1999, 2007, Sales, 2004 y Secades, 2007 abordan la comprensión a partir de sus tres componentes: comprensión, análisis y construcción en los que cada uno de ellos ocupa una posición dada en la enseñanza de lenguas. Roméu (1999, 2007) también hace referencia a los tres significados del texto, es decir, significado literal o explícito, significado intencional o implícito y significado complementario o cultural, así como a los niveles de lectura. Estos son traducción (*¿Qué dice el texto?*), interpretación (*¿Qué opina el receptor sobre lo que dice el texto?*) y extrapolación (*¿Qué aplicación tiene este texto?*)

El dominio de los niveles de comprensión textual y sus especificidades desde el punto de vista metodológico es importante para el desempeño del docente, pues a partir de ellos se elaboran las actividades correspondientes para guiar la comprensión de cualquier tipo de texto con el que se trabaje.

Las nuevas tendencias de la enseñanza de LE asumen los modelos pedagógicos actuales en la integración de las TIC al PEA. En este sentido responden activamente los Entornos Virtuales de Enseñanza - Aprendizaje (EVEA) y en particular Moodle, como una vía novedosa para acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje del ELE y específicamente, desde el punto de vista de este estudio, contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa a partir del trabajo con la comprensión de textos académicos.

Varios autores se han postulado a favor del empleo de Moodle en el PEA de LE, Álvarez, 2013; Romero, 2014; Cure y Lara, 2016; Saavedra, 2017; desde el punto de vista que favorece la autonomía del aprendizaje, el estudio independiente, la cooperación de los estudiantes en la realización de actividades comunicativas, así como el empleo de sus recursos y herramientas para el trabajo con las habilidades comunicativas desde el punto de vista de los materiales auténticos que soporta.

Las actividades de comprensión lectora diseñadas para Moodle, deben seguir la filosofía de esta plataforma desde el punto de vista de la autonomía del estudiante en la construcción del conocimiento, es decir, las actividades deben concebirse para ser

implementadas a partir de las herramientas que brinda Moodle, entre ellas el Examen, Cuestionario, Hotpotatoes en la realización de ejercicios de selección múltiple, indicar verdadero o falso, completar espacios en blanco sobre la información de un texto, las actividades de relacionar y enlazar para el trabajo con el vocabulario, así como la realización de crucigramas y glosarios de términos para fijar el contenido léxico desde la perspectiva motivadora de la autoevaluación en la que el estudiante comprueba trabajo realizado y recibe retroalimentación del mismo.

De igual manera posee herramientas que posibilitan enriquecer las lecturas con imágenes, audio, enlaces a otros materiales online, que propician la interpretación y asimilación del contenido del texto. Los recursos de comunicación como el foro y el chat propician la cooperación e interacción de los estudiantes en la realización de actividades de comprensión y extrapolación en las que se hace uso de la lengua meta desde contextos comunicativos diferentes a los tradicionales.

No obstante, la pertinencia del empleo de Moodle para el desarrollo de habilidades en el logro de la competencia comunicativa de las LE a partir del empleo de los recursos que brinda para este fin, requieren de la práctica educativa del profesor como guía y mediador del PEA.

Materiales y métodos empleados

Para el diseño y elaboración de las actividades se tuvieron en cuenta una serie de instrumentos que permitieron encauzar la investigación y dar cumplimiento al objetivo planteado. Desde esta perspectiva se realizó un análisis al programa de la Disciplina Idioma Español para Extranjeros, a partir del cual se detectaron como deficiencias:

No se hace referencia al español con fines académicos y específicos, debido a la importancia que posee para el adecuado desempeño curricular de estos estudiantes como parte del contexto universitario cubano.

No se hace mención a la necesidad de integración de las TIC, y en especial Moodle, tomando en cuenta su importancia en el contexto educativo actual.

La carente alusión a la multiculturalidad, como característica esencial de este tipo de curso, orientado a estudiantes extranjeros no hispanohablantes.

La consideración al tratamiento de las habilidades comunicativas: comprensión oral, lectora, expresión oral y escrita.

Con respecto a los materiales didácticos empleados en clase, se considera que los libros de texto, específicamente “*Aprendamos Español III*”, no suplen en la medida de lo deseado las necesidades de actividades comunicativas que desarrollen la comprensión lectora y el tratamiento del EFA no se contempla en el Programa.

Para comprobar el desarrollo de la comprensión lectora de textos académicos alcanzado por los estudiantes de Preparatoria se realizó una prueba pedagógica (Anexo 1) a una muestra representativa de ellos.

La prueba fue aplicada en mayo (2015) a un total de 25 estudiantes que cursaban la asignatura Idioma Español II.

De los 25 estudiantes a los que se le aplicó la prueba, que representan el 54% de la población, 15 resultaron suspensos (3 de China, 1 de Japón, 1 de Siria, 5 angolanos y 2 de Vietnam, 1 de Antigua y Barbuda, 1 de Haití y 1 de Laos).

Las principales dificultades identificadas están relacionadas con:

comprensión del léxico y locuciones propias de los textos académicos (68%).

reconocimiento en función del significado del texto, de elementos gramaticales y categorías de palabras (44%)

formación y captación de ideas (28%).

inferencias basadas en el conocimiento del texto (40%).

Extrapolación del conocimiento adquirido a partir del texto a nuevas tareas (35%)

identificación de la información más relevante del contenido global del texto (74%)

Los resultados de la prueba pedagógica permitieron comprobar que la mayor incidencia de dificultades se localiza en las actividades que le exigen al estudiante comprender el vocabulario específico del texto académico, inferir ideas generales sin necesidad de comprender el texto en su totalidad, así como en sustituir diferentes categorías de palabras de acuerdo al contexto en que se encontraban expresadas.

De igual manera para conocer los criterios de los profesores sobre el desarrollo de la comprensión lectora de textos académicos de los estudiantes del curso se elaboró un cuestionario (anexo 2) que permitiera recoger la información necesaria. En este se incluyeron preguntas que abarcaron, fundamentalmente, el tratamiento de la habilidad comprensión lectora dentro de las clases de la asignatura Idioma Español II, la tipología de textos más empleados por los profesores, la suficiencia del libro de texto para la comprensión de textos académicos y la pertinencia de la plataforma Moodle como herramienta complementaria al PEA del ELE y en especial al desarrollo de la comprensión lectora.

El análisis crítico de los resultados de la encuesta pudo constatar la importancia de la comprensión lectora de textos académicos para los estudiantes de este curso y la insuficiencia de la asignatura Idioma Español II y del libro de texto para el desarrollo de la comprensión lectora de textos académicos, aun cuando la totalidad de los profesores considera su importancia para el futuro profesional de los estudiantes egresados de este curso.

Por otra parte, permitió conocer que la mayoría de los profesores de este curso conocen la plataforma Moodle y coinciden en las potencialidades de esta para el trabajo con la comprensión lectora. Sin embargo, ninguno de los profesores refirió haberlo utilizado con anterioridad.

Actividades de comprensión lectora de textos académicos en el Aula Virtual FENHI.

El objetivo principal de esta propuesta es contribuir al logro de la competencia comunicativa a partir del desarrollo de la comprensión lectora de textos académicos de los estudiantes de Preparatoria en la asignatura Idioma Español II con la ayuda de las TIC, en especial, la plataforma Moodle. Se pretende que los estudiantes sean capaces de comprender textos académicos de diferentes géneros textuales como monografías, reseñas, textos científicos, ponencias etc. a partir de variadas tipologías de actividades que responden a los distintos niveles de asimilación,

componentes y significados y constituyen las más frecuentes para trabajar esta habilidad en la enseñanza de LE. Se considera además que el empleo de Moodle es de gran valor para el desarrollo de la comprensión lectora, sin embargo, no debe restarle protagonismo a la forma de enseñanza tradicional. De ahí, que se conciban las actividades como apoyo a los contenidos que se trabajan en cada una de las lecciones y como forma de consolidar y concluir el estudio de cada una de estas.

Desde el punto de vista de los estudiantes, las herramientas de MOODLE utilizadas les permiten, por ejemplo: acceder a textos escritos académicos representativos de procesos científicos reales, retroalimentarse por medio de diferentes formas de interacción, lograr una mayor autonomía en el aprendizaje, autoevaluarse, detenerse en los hábitos que deben crearse, etcétera.

Descripción de una actividad modelo.

La actividad que se presenta a continuación constituye una muestra de la propuesta que se realiza en este estudio. Contiene once incisos y se corresponde con la unidad XI y la lección 3 del libro de texto “Aprendamos Español III” en la asignatura Idioma Español II, referidos al deporte y la salud. El objetivo de esta actividad es: comprender un texto escrito referido a la importancia del deporte para la salud.

Los contenidos funcionales que se abordan en la unidad están encaminados que el estudiante valore la importancia del deporte para la salud y que exprese estados físicos y estados de ánimo.

Desde el punto de vista del léxico, se trabaja con el vocabulario de la salud (trasplante de órganos, calidad de vida, sistema médico, diagnóstico), enfermedades (hipertensión arterial, depresión, obesidad), y especialidades médicas (dentista, otorrino, cardiólogo, urólogo, dermatólogo, psiquiatra).

Por su parte en contenido gramatical se enfoca en el trabajo con los prefijos, sufijos y las colocaciones para formar frases y textos.

El método que se emplea en la actividad es el de trabajo independiente, pues es el estudiante quien va a autogestionar su tiempo, y aprendizaje para la realización de esta actividad orientada para las horas no presenciales de la asignatura Idioma Español II. Los medios empleados para la confección de esta actividad son imágenes y las herramientas de Moodle (Hotpot, Examen y Tarea).

Desde el punto de vista de la evaluación el estudiante ganará protagonismo, pues será él quien se autoevalúe al activar el botón “comprobar” en cada una de las herramientas de Moodle empleadas, a partir de las cuales se obtendrá su calificación al mostrar las respuestas correctas e incorrectas y comentarios de retroalimentación por parte del profesor de acuerdo al contenido del texto.

Se pasará a la descripción de la Actividad 1, esta está dividida en tres momentos: actividades previas a la lectura, durante la lectura y posteriores a la lectura.

Actividades previas (el objetivo de estas actividades es el preparar al estudiante en el vocabulario que va a emplear para la comprensión del texto.

Si de salud se trata... (En esta actividad el objetivo es que el estudiante arrastre los elementos que se encuentran a la derecha y relacionarlos con los de la izquierda. Para ello debe emplear la herramienta de seguimiento y control HotPot (JMatch) que les permite

autoevaluarse
activan el
“comprobar”.)



cuando
botón

Cómo te sientes? (Los estudiantes deben seleccionar los elementos de acuerdo al estado de ánimo y físico. Para ello se emplea la herramienta de seguimiento y control HotPot (JQuiz) que les permite autoevaluarse cuando activan el botón “comprobar”).)

¿Cómo te sientes?

Selecciona las siguientes colocaciones de acuerdo a su significado.

Su puntuación es 100%
Respuestas correctas en el primer intento 1/1
Ejercicio completado

Sentirse bien

A. Correcto | Sentirse a las mil maravillas

B. ? | Sentirse fatal

C. ? | Sentirse fresco como una lechuga

D. ? | Sentirse débil

E. ? | Sentirse en baja

F. ? | Sentirse deprimido

G. ? | Sentirse con la autoestima baja

H. ? | Estar en plena forma

I. ? | Tener una salud de hierro

J. ? | Estar como un roble

K. ? | Gozar de buena salud

El médico receta. (Para la realización de este ejercicio de eligió la herramienta de seguimiento y control HotPot (JMatch) que les permite enlazar cada una de las partes del prospecto con su descripción)

El médico receta

Lee el prospecto del medicamento y elige el título que le corresponde a cada sección

Paracetamol 500 mg. Se presenta en tabletas para administración oral. El principio activo es paracetamol. Cada envase contiene 20 tabletas. Pertenecen al grupo de medicamentos llamados analgésicos y antipiréticos. Está indicado para el tratamiento sintomático del dolor de intensidad leve o moderada y para reducir la fiebre.	<input type="text" value="caducidad"/>
No tome paracetamol en caso de haber experimentado una reacción alérgica al paracetamol o a algún otro componente del medicamento. Tampoco tome este medicamento si padece de alguna enfermedad del hígado.	<input type="text" value="presentación"/>
La dosis habitual para adultos es de 1 o 2 tabletas cada 8 horas. No debe tomarse más de 8 tabletas al día. Debe tomarse con abundante líquido	<input type="text" value="efectos secundarios"/>
Puede dañar el hígado en dosis altas o en tratamientos prolongados. También pueden aparecer erupciones cutáneas y alteraciones sanguíneas.	<input type="text" value="contraindicaciones"/>
Conserve el medicamento en un lugar seco y fresco. Mantenga alejado del alcance los niños.	<input type="text" value="conservación"/>
No utilice Paracetamol después de la fecha de vencimiento indicada en el envase.	<input type="text" value="posología"/>

Actividades durante la lectura

La salud y el deporte (Para la realización de esta actividad se elige el recurso “Página” porque mostrar textos, imágenes y materiales interactivos de aprendizaje. Para las preguntas se seleccionó, dentro del módulo Actividades, la herramienta “Examen” pues permite diseñar ejercicios de selección múltiple, verdadero/falso, relacionar columnas, respuesta corta, etcétera).

¿Cómo lo dijo el autor? (Para la realización de este ejercicio se empleó Hotpot (JMatch) les permite enlazar las citas bibliográficas con los argumentos que se describen en el texto)

¿Cómo lo dijo el autor?
Enlaza los autores con los argumentos referenciados en el texto.

Comprobar

Dunn et al., 2001; Hassmén et al.,	la depresión disminuye con la práctica de la actividad física
Maxwell y Tucker	el atractivo físico posibilita altos índices de calidad de vida infantil
Cocke, 2002; Dwyer et. al, 1983; Shephard, 1997;	los ejercicios físicos ayudan a las personas a estar conformes con la imagen que proyectan de sí mismos
Mutrie y Parfitt, 1998	la práctica de deportes contribuye a elevar los procesos cognitivos y la autoestima del individuo
(Laforge et al., 1999)	el ejercicio físico posibilita altos índices de calidad de vida infantil

Actividades posteriores a la lectura

Mapa de vocabulario (Para la realización de este ejercicio se empleó la herramienta Página)

Completa el siguiente mapa con la información del texto.



¿Adónde pertenecen? (Para hacer este ejercicio se empleó el Hotpot (JMatch) en el cual los estudiantes relacionan los fragmentos del texto con las partes correspondientes.)

¿Adónde pertenecen?

Del texto se han extraído algunos fragmentos. Identifica a qué parte del texto corresponde.

En este artículo se presenta una serie de investigaciones que hacen evidente los beneficios que el deporte tiene en cuanto a procesos de socialización, procesos mentales, rendimiento escolar y mejoramiento de la calidad de vida de las personas que lo practican.

En otros contextos, Cosío, Azizy y Eny (2003) describen la prevalencia del sedentarismo en Israel. Los resultados son expuestos de acuerdo a una escala que va desde la total inactividad física hasta una alta intensidad: personas sedentarias, 48.2%, con actividad física leve, 23.2%, con niveles medios de actividad física, 19.6%, con altos niveles de actividad física, 8%, y muy altos niveles de actividad, 1.1%. Igual que en los estudios anteriores, las mujeres son más sedentarias que los hombres, 55.2% y 40.2% respectivamente.

En el contexto psicológico, existe una gran variedad de situaciones terapéuticas que están asociadas a la práctica deportiva como un elemento protector para la aparición de trastornos de personalidad, estrés laboral o académico, ansiedad social, falta de habilidades sociales, disminución del impacto laboral, social y familiar del estrés postraumático.

Las cualidades del cerebro que se mejoraron se asociaron a la actividad física regular y consisten en el alto flujo de sangre que recibe el órgano, los cambios en los niveles hormonales, la asimilación de los nutrientes, y la mayor activación del mismo. El ejercicio regular puede mejorar el funcionamiento cognoscitivo y aumentar, en el cerebro, los niveles de las sustancias responsables del mantenimiento de la salud de las neuronas.

Introducción

Rendimiento escolar y actividad física

Resumen

Salud y actividad física

Foro “*Deporte y salud*”. (El objetivo de esta actividad es que el estudiante integre los contenidos abordados hasta ahora y comente en el foro:

la importancia que en su país le otorgan a la práctica de ejercicios físicos

si él como individuo está de acuerdo con los argumentos planteados en el texto.

Esta propuesta de actividades consta de una tipología de actividades aplicables al nivel Intermedio y Avanzado en correspondencia con la clasificación de grupos por nivel de entrada de los estudiantes al inicio del curso.

Las actividades propuestas se conciben como otra forma de aprendizaje con el objetivo de contribuir a desarrollar la habilidad *comprensión lectora* para el logro de la *competencia comunicativa*, y de esta forma, influir en la transformación de la clase de ELE en sí misma.

Es además una alternativa factible que complementa lo aprendido en clases, si se toma en consideración que los conocimientos que adquieren los alumnos no son privativos del espacio áulico. Los estudiantes tienen la posibilidad de aprender en el propio trabajo independiente y extender lo que se le enseña en el aula a otras dimensiones del saber,

para llegar a la autonomía en el aprendizaje, lograda en la medida en que se adquieren y dominan conscientemente los mecanismos de acceso al saber y a su vez hacia el logro de la independencia cognoscitiva del estudiante.

CONCLUSIONES

De la investigación se derivan las conclusiones que a continuación se presentan:

La enseñanza del español con fines académicos posibilita a los estudiantes la comprensión de textos académicos de acuerdo con la dimensión pragmática de las situaciones comunicativas del ámbito educativo.

La propuesta de actividades desde el punto de vista didáctico-metodológico permite a los profesores del curso Preparatoria de Español asimilar las ventajas de la plataforma Moodle como herramienta complementaria para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de este curso.

La propuesta permite que los estudiantes sistematicen los contenidos abordados en clases presenciales, desarrollar estrategias de lectura y comprensión, enriquecer el léxico propio de este tipo de discurso y ejercitar de forma independiente y el trabajo con este tipo de texto.

La propuesta de actividades les permite a los profesores complementar las actividades del libro a partir de las actividades de comprensión lectora de textos académicos diseñadas para Moodle.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Cadavid, G. M. (2013). *La interacción comunicativa en espacios virtuales de aprendizaje: un enfoque pragmático para el estudio de las discusiones mediadas por TIC*. Salamanca: Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Antich de León, R. (1986). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. La Habana: Pueblo y Educación.

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *VI Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*. Buenos Aires. 4 de mayo de 2003.

Cure Flórez, G., & Lara Suárez, G. P. (2016). *Ambientes virtuales de aprendizaje para favorecer la comprensión lectora de textos argumentativos en instituciones oficiales*. Barranquilla: Universidad de la Costa-CUC. Tesis en opción al título de Master en Educación.

Pastor Cesteros, S. (2006). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. *VII Congreso de Lingüística General*. Universidad de Barcelona, 18-21 de abril de 2006. Ed. en CD-Rom.

Rodríguez Hernández, J. M. (2011). *Estrategias de comprensión lectora en estudiantes de la preparatoria bilingüe del Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe*. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Romero Cruz, A. (2014). *Efecto de la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) mediante el aprendizaje basado en problemas (ABP) en estudiantes de básica secundaria*. Bogotá.

Roméu, A. (2000). *Características del texto científico*. Santo Domingo.

Roméu, A. (2007). *El Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.

Saavedra Jaramillo, D. I. (2017). *Aplicación de la plataforma Moodle y rendimiento académico de los educandos del área inglés CAE*. Perú: Tesis en opción al título de Magister en Gestión Educativa.

Sales, G. L. (2004). *Comprensión, análisis y construcción de textos*. La Habana: Pueblo y Educación.

Secades, G. J. (2007). Fundamentos Teóricos en los que se sustenta la comprensión lectora con enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la literatura. En A. Roméu, *El Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. (págs. 112-129). La Habana: Pueblo y Educación.

Vázquez, G. (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.

¿CONVERSACIÓN EN LA MAESTRÍA DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA?

Autores: DraC. Rómula Llanes Barbuzano, romula.llb@fenhi.uh.cu
Lic. Lai Hong

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

En este artículo se reflexiona acerca de la conversación y sus aportes a la formación posgraduada de jóvenes sinohablantes que arriban a Cuba con el propósito de cursar la Maestría en estudios lingüísticos del español como lengua extranjera, que oferta la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana. Al incorporarse a sus estudios, los sinohablantes traen consigo las experiencias de un sistema de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras basado en un enfoque gramatical, con un fuerte componente de traducción y repetición estructuralista, lo que contrasta visiblemente con el enfoque comunicativo aplicado en la institución de referencia. En ese contexto, este enfoque, nacido en los años setenta, enfatiza los métodos activos con actividades en las cuales los sujetos que aprenden deben trabajar grupalmente o en parejas. Se ha hecho evidente que uno de los principales retos de estos jóvenes estriba en el uso espontáneo de la lengua en las situaciones comunicativas presentes en las relaciones áulicas que caracterizan el contexto científico investigativo propio del entorno académico de la Maestría en cuestión. Este estudio se propuso indagar cómo los cursantes sinohablantes que acceden a los estudios posgraduados en Cuba, viven el desfase entre sus estilos de aprendizaje y las estrategias psicológicas y pedagógicas que brinda la conversación para contribuir a su rápida y oportuna adaptación al nuevo entorno científico académico.

PALABRAS CLAVES. Conversación institucionalizada, discurso y texto científico académico, género discursivo, formación académica posgraduada

CONVERSATION IN THE POSGRADUATE TRAINING

SUMMARY

This work reflects on the conversation and its contribution to the postgraduate training of young Sino-speakers who arrives in Cuba with the purpose of studying the Master's degree in linguistic studies of Spanish as a foreign language, offered al the Faculty of Spanish for Non-Spanish Speakers at the University of Havana. Upon entering their studies, the fates Speakers bring with them experiences of a foreign language learning teaching system based on a grammatical approach, with a strong component of translation and structuralize repetition, which is in sharp contrast to the communicative applied in the institution reference. In this context, this approach, born in the 1970s,

emphasizes active methods with activities in which learners must work in groups or in pairs. Practice has shown that one of the main challenges of these young people lies in the spontaneous use of the language in the communicative situations present in the classroom relationship that characterize the context of the academic environment of the Master in question. This study proposes to investigate how Sino-speakers who access postgraduate training in Cuba experience the gap between their learning styles and the psychological strategies that conversation provides to contribute to their rapid adaptation to the new learning environment.

KEYWORDS. Structured conversation, academic discourse and text, discursive genre, postgraduate academic training

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inserta en el proyecto de investigación institucional Sentido y significado en la heteroglosia, cuyos objetivos están orientados, por una parte, a identificar y evaluar cuáles son las experiencias en la apropiación del significado y el sentido durante el encuentro dialógico en la diversidad de voces y valores presentes en cualquier interacción; por la otra, a examinar sus causas y efectos en las percepciones de los adultos que afrontan el aprendizaje del español como lengua extranjera² en las condiciones específicas de las relaciones áulicas de la Facultad de Español para No Hispanohablantes³ de la Universidad de La Habana⁴.

En esa dinámica, se describen posibles detalles que ayuden a descubrir los estilos y estrategias que se siguen para subsanar el distanciamiento cultural. En el caso específico del presente trabajo, se trata solo de una de las muchas aristas que surgen del cruce que tiene lugar en la diversidad de voces y valores presentes en las conversaciones entre sinohablantes que cursan la Maestría en estudios lingüísticos del español como lengua extranjera⁵. Las características que delinear las relaciones áulicas en que están inmerso esos cursantes se constituyen en determinantes que se deberán tomar en cuenta tanto en el reajuste del perfil de los egresados como de su misión en términos de anticipación de sus efectos en el desarrollo humano (Valls, 2020).

2 E/LE, en lo adelante. Compárese con ELE, enseñanza de lenguas extranjera.

3 FENHI, en lo adelante.

4 UH, en lo adelante.

5 Maestría, en lo adelante.

La formación posgraduada a través de una metodología dialógica no es algo sencillo, aunque pueda parecer lo contrario. La predominante diversidad de voces y valores en los sinohablantes, las posibilidades reales de choques, malentendidos e incomprendimientos entre los propios participantes de la relación áulica, la necesidad de atender a los aprendizajes científico investigativos básicos, son algunos de complejos problemas que hay que afrontar de manera casi cotidiana. Además, enseñar aprender a dialogar con el contenido de las diferentes materias que se imparten, requiere una formación específica: las ideas no salen solas ni mucho menos; generalmente hay que indagar para poder intercambiar opiniones y propiciar nuevas propuestas, lo que todavía no presenta una adecuada atención.

De todo lo expuesto, el lector podrá deducir que el asunto planteado se proyecta como uno de los de mayor interés tanto teórico como aplicado por las posibilidades que brinda para encarar el estudio de las interacciones entre estructuras lingüísticas – representaciones - posiciones psicológicas ante lo dicho por el otro y su influencia en la formación posgraduada. En este sentido, se afirma que “la lengua constituye un componente importante [...]”, pues “[...] permite crear un ámbito común de experiencias e informaciones individuales y colectivas mediante un conjunto de referencias” (Lloveras, 2006: 28).

Abordada desde esta perspectiva, la dimensión lingüística atraviesa todo el programa y está presente en las relaciones áulicas de las diferentes disciplinas y asignaturas que conforman la formación científica investigativa de los cursantes, constituye un espacio en el que hablar y escuchar, intercambiar opiniones, experiencias, conocimientos académicos y propuestas surgidas a partir de una indagación tienen especial interés. Precisamente, un aspecto poco explorado en el enfoque dialógico (Bajtín, 1997 a y b, 1999) está vinculado con la conversación a partir de la comprensión y producción de textos científicos como vía para marcar el conocimiento previo del interlocutor y vehicular el nuevo conocimiento disciplinar surgido en las relaciones áulicas.

El recorrido por estas cuestiones ha puesto de manifiesto grandes complejidades teóricas y aplicadas con la consabida multiplicidad de posibilidades terminológicas y conceptuales. Esto ha obligado a acotar la reflexión al desarrollo de algunos principios

especialmente enmarcados desde una perspectiva sociopragmática y discursiva del significado (Caballero, 2014), desde las que se han focalizado algunas peculiaridades para el desarrollo de la competencia discursiva experta, obligatoria para un cursante de la Maestría. Para lograrlo, resulta ventajoso el montaje de la conversación con la ciencia, que manifiesta el avance del conocimiento en relación con una determinada disciplina dentro el entorno académico posgraduado.

A pesar de que los estudios sobre el funcionamiento de la conversación, en general, y de la española en particular son bastante completos (Briz 1996 y 1998; Cestero 2000a, 2000b, 2005; Gallardo 1993, 1996 y 1998; Tusón 1997), aún no existen suficientes evidencias de que, en las interacciones áulicas se procure y favorezca prioritariamente la conversación institucionalizada, cuyas manifestaciones son muy diversas: un artículo para una revista especializada, una ponencia para un evento, algunos de los trabajos que se les solicitan a los cursantes durante su trayecto por la Maestría o durante su desempeño profesional, los intercambios de ideas, opiniones en el aula pueden ser consideradas algunas de sus formas.

A partir de todo lo expresado y, ante el reto de darle solución a la contradicción planteada con respecto a uno de los principales problemas focalizados para el perfeccionamiento de los planes de estudio: “[...] aprender a organizar ideas, construir párrafos con coherencia lógica, adaptar el estilo según el destinatario y el tema tratado y, en general manejar las diversas estrategias del lenguaje [...]” (MES, 2011:21), parece incuestionable la necesidad de aprender a conversar.

Así, la presente reflexión teórica constituye una invitación a adentrarse en el objetivo integrador en la enseñanza de cualquier lengua del otro y, desde allí, focalizar el desempeño en un ámbito profesional con una baja manifestación de la comprensión y respeto a la opinión del otro durante la conversación. Aunque la ponencia recoge fundamentalmente experiencias de la enseñanza del español como lengua extranjera⁶ y segunda⁷, los resultados pueden integrarse a otras disciplinas y entornos, previo análisis y contextualización, ya que el objetivo final del estudio ha estado orientado a la

6 E/LE, en lo adelante. Compárese con ELE, enseñanza de lenguas extranjeras.

7 E/L2, en lo adelante. Compárese también con EL2, enseñanza de lenguas segundas.

necesidad de propiciar la autonomía para la comprensión y producción de “textos sobre diferentes temáticas sin la ayuda del diccionario”. (MES, 2011:15).

DESARROLLO

Indagar sobre la conversación y el aprender a conversar en las diferentes esferas en las que ha de intervenir un profesional para aumentar su rendimiento y compromiso con el desarrollo humano constituye un asunto muy complejo, pues integra el uso de las estructuras lingüísticas más apropiadas para expresar los diferentes significados de acuerdo con el contexto de la cultura organizacional al que accede al terminar sus estudios.

Desde ese posicionamiento, hay que precisar claramente los objetivos de la comprensión y producción de textos científico académicos (orales y escritos): aprender a participar mediante la lengua en las prácticas discursivas propias de las diferentes esferas de la actividad social. Se infiere, entonces, el alcance de la conversación como elemento esencial dentro de las relaciones áulicas que se establecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas imprescindible para el desarrollo del pensamiento científico investigativo comprometido con el bienestar humano que debe caracterizar a un posgraduado en las condiciones actuales.

En consecuencia, para los sinohablantes que cursan la Maestría en estudios lingüísticos del español como LE, ello significa nuevos desafíos en el desarrollo de un pensamiento educado y una acción lingüística oportuna para fomentar la interacción con otra forma del asumir el mundo.

Conversación institucionalizada

A los efectos de este trabajo resulta interesante la conceptualización de García (2009), quien asume las conversaciones como un encuentro de naturaleza dialógica (Ver Figura 1 Tipos de conversaciones).

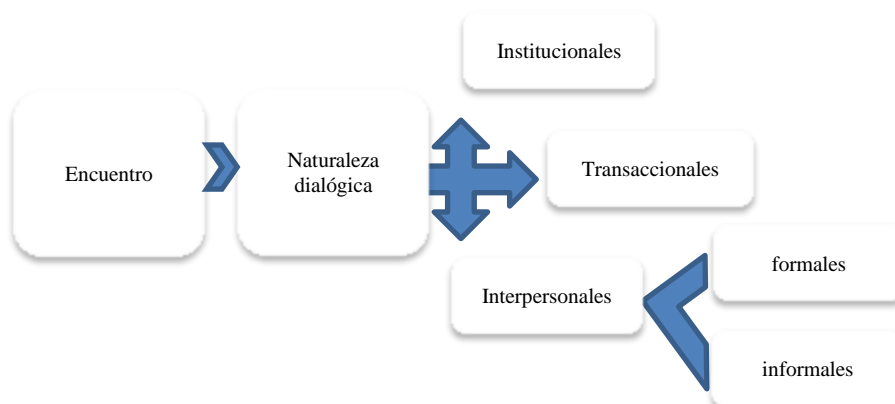


Figura 1 Tipos de conversaciones
Fuente: Adaptado de: García, 2009

En su clasificación, destaca las conversaciones institucionales, cuya característica más notable es el lenguaje en uso, determinado por la actividad específica a que se dedican los interlocutores, por lo que resultan importantes los aspectos temáticos, que se vinculan estrechamente con el contexto disciplinario en el que ocurren las conversaciones. Otras variables, como la cantidad de participantes, el lugar, el momento o la duración del encuentro, la cantidad de lenguaje utilizado son de menor relevancia para su caracterización. Entre ellas, se puede encontrar un variado grupo de situaciones comunicativas: las que involucran a los directivos de una empresa, a mecánicos de autos de carrera, futbolistas, médicos o, como en este caso, a los cursantes de una maestría en estudios lingüísticos del español.

Alber, y Py (1986) consideran el desarrollo de tres factores:

Focalizar la noción de contexto, pues determina aspectos cruciales del encuentro como: los fines específicos del lenguaje en uso tanto en sus aspectos retóricos como léxicos, lo que incide en que los términos empleados por los cursantes de la Maestría en sus encuentros académicos sean muy diferentes a los que emplean otros especialistas en otros campo del saber: ninguna interacción ocurre en el vacío, sino en un ambiente social, cultural e histórico, que se manifiesta en lo que se dice y que el investigador debe conocer al menos en sus aspectos esenciales.

Privilegiar la acción llevada a cabo por los interlocutores: a partir de ella se pueden conocer aspectos socioculturales que influyen de manera dinámica en la interacción conversacional, en tanto puede encubrir indicios sobre la identidad de los interlocutores y sobre quiénes de ellos ostenta el poder

Potenciar las nuevas perspectivas metodológicas que brinda el uso de grabaciones (audio y tele materiales) para el análisis lingüístico en el estudio del diálogo. En opinión del autor de esta investigación, la actualización de este acápite debería considerar el

chat y las conversaciones en las redes sociales, lo que significaría una gran diferencia en relación con la conversación “cara a cara” en lo referido al estudio de los objetivos, las estrategias y modalidades utilizadas.

Tomar en cuenta estos tres factores impone la restricción de los interlocutores solo a aquellas personas con el suficiente conocimiento sobre la temática. Por eso, en el caso específico de esta investigación, significa una preparación previa de los cursantes en el tema dado y una selección muy particular del lenguaje en uso, lo que se debe percibir en las actividades que se realicen en el aula.

Los temas de las conversaciones obedecen a factores emocionales, motivacionales o de interés personal muy particular, por lo que su nivel de generalización se torna bastante difícil. En este sentido, la ventaja que supone el análisis de la conversación institucional radica en que, como las intervenciones de los interlocutores están determinadas por los papeles que éstos desempeñan, la unidad temática y la estructuración pragmático-semántica de las intervenciones tienden a ser más consistentes y regulares que en las cotidianas.

El silencio de los sinohablantes en un aula de posgrado

La conversación en una lengua que no es la propia también puede presentar muchas manifestaciones. En esta investigación se asume como conversación en lengua extranjera aquella en la que participa por lo menos una persona cuya lengua primera o dominante (L1) no es la misma de la interacción.

Tradicionalmente, el interés científico de los sociolingüistas interaccionistas se ha centrado en las interacciones exolingües; es decir, aquellas que tienen lugar entre hablantes nativos y hablante no nativo (García, 2009). La razón principal de este tratamiento privilegiado es la relevancia que tienen las interacciones HN / HNN en el ámbito escolar y académico y la consiguiente necesidad de analizar, prevenir y solucionar los posibles malentendidos.

Pero en un mundo globalizado, donde las relaciones internacionales se multiplican, han comenzado a privilegiarse las conversaciones que tienen lugar exclusivamente entre HNN. En momentos en que el español se ha constituido en tercera lengua de internet,

el número de los HNN de competencia limitada y estudiantes supera los 577 millones (Cervantes, 2018), resulta también interesante que un importante número de conversaciones en LE transcurre en la lengua meta o la lengua objeto de aprendizaje. Al respecto se han referenciado dos investigaciones dedicadas a analizar distintos casos de interacciones institucionales entre HN y HNN, (Basurto y Sánchez, 2019; Alarcón, 2016).

En ese sentido, algunos autores insisten en la poca claridad en torno a los fundamentos teóricos que sustentan la necesidad de aprender a conversar y la confusión existente entre las actividades que se diseñan para ayudar a ampliar las habilidades en la producción de discursos orales monologados, y aquellas que se plantean con el propósito de desarrollar el saber conversar (Niño, 2014). Se comparte el criterio del autor mencionado en cuanto a que esta confusión podría ser el resultado de la manera dispersa y desarticulada como se presentan los elementos que forman parte de la competencia conversacional en el MCER (Consejo, de Europa, 2002), “distribuidos en distintos componentes y sin el detalle y la profundidad que una planificación específica requiere” (Cestero, 2012:44), y a que no se reconoce esta como una unidad, sino como parte o rasgos de la competencia pragmática (Niño, 2014:11).

En la tabla 1 Conversaciones cotidianas e institucionales se muestran las manifestaciones esenciales que imponen los contextos a estas conversaciones.

Interpretación de los datos

Como es conocido, la relación con el profesor está basada en el respeto por el alto valor que ello ocupa en la tradición confucianista, lo que está estrechamente vinculado con los valores de sinceridad y humildad (Li, 2012).

El Código de conducta social de Confucio ha legado dos actitudes esenciales en las relaciones sociales en China: sumisión a la autoridad de los padres, mayores y superiores y sumisión a las costumbres de la sociedad. De acuerdo con sus enseñanzas, existen cinco relaciones básicas: gobernador y ministro, padre e hijo, marido y mujer, hermano mayor y hermano menor y la relación entre amigos, en las cuales el superior tiene la obligación de proteger, mientras que el inferior le debe lealtad

y respeto. La armonía solamente se logra si cada uno cumple con los requerimientos asignados a su papel.



De acuerdo con esa tradición confucianista, un profesor no sólo debe impartir conocimiento sino también transformar al joven en una persona con una consciencia social elevada e inculcarle un código de vida que sea aceptado por los mayores. De esta manera, se manifiesta la forma holística en que los sinohablantes perciben la enseñanza: se refiere no sólo a los aspectos cognitivos sino también a los afectivos y morales (Li, 2012).

Un estudio cualitativo reciente con estudiantes chinos de inglés en una universidad irlandesa ha mostrado que los sinohablantes propician un respeto sincero solamente a los docentes competentes y considerados merecen. Todo lo contrario, manifiestan con respecto a los profesores poco preparados, que demuestran poco interés por sus estudiantes o no planifican suficientemente sus clases (Xiao, 2006).

Se puede concluir, entonces que, si bien pocos autores se animarían a contradecir los fundamentos culturales relacionados con la relación profesor - estudiante, ya se observan posiciones avanzadas en este sentido. En consecuencia, el respeto genuino hacia el docente se basa en su profesionalidad y preparación, en su consideración hacia los estudiantes y no en su simple asimetría. Es cierto que está tallada sobre la base de la relación padre-hijo pero es justamente debido a esto que los profesores no sólo deben impartir conocimiento específico sino también ocuparse del bienestar de sus estudiantes y el respeto hacia ellos no puede significar obediencia, docilidad y falta de pensamiento crítico, como se piensa generalmente.

Los autores del presente trabajo son conscientes de que un corte sacado de contexto ofrece una idea parcial de lo que la realidad permite abstraer. Sin embargo, se ha considerado de suma relevancia presentar un botón de muestra para dar cuenta de la situación real que presenta el diálogo pedagógico reflexivo y la actividad conversacional en el entorno científico investigativo de posgrado. A tales efectos en la tabla 1 Conversaciones cotidianas e institucionales se muestran las manifestaciones esenciales que imponen los contextos a estas conversaciones en el caso de la Maestría. En ellas, se hace evidente las orientaciones de las relaciones profesor – cursante.

Tabla 2 Conversaciones cotidianas e institucionalizadas	
COTIDIANAS	CIENTÍFICO ACADÉMICAS
Distribución desigual de la información. Intercambio de información desconocida no predecible.	La persona que enseña tiende a controlar casi toda la información. La información suele ser predecible para quien enseña.
Elección libre del interlocutor y de la posibilidad de intervenir o no. Elección conjunta del registro y contenido.	Con gran frecuencia, la persona que enseña determina el tema y suele elegir al interlocutor, demuestre o no éste la intención de hablar.
Control conjunto de la conversación: no sólo se reacciona ante lo que se dice, sino que se determina qué seguir diciendo. Tanto el acuerdo como el desacuerdo (parcial) son estrategias de cooperación para mantener el discurso.	Generalmente, el que aprende se imagina, porque ha indagado en ese sentido, lo que el otro espera que él diga. Si la reacción no coincide con las expectativas, se rechazan y se sigue indagando hasta obtener una propuesta sólidamente argumentada.
Se negocia el significado de lo que no se comprende: Se pide aclaraciones. Se confirma y controla la comprensión.	La confirmación de la comprensión se asume a través del silencio y quien controla la comprensión es la persona que enseña; por lo general, después de ciertas explicaciones o trozos de discurso expositivo. La pregunta ¿Me entiende? o ¿Me explico? No controla la comprensión (a lo sumo la global), sino que es una estrategia para cambiar de tema o continuar monologando.
No se es absolutamente explícito: se generan procesos de inferencia que permiten interpretar el mensaje en forma apropiada. De lo contrario, se ponen en marcha mecanismos para reaccionar frente a lo inesperado.	Con gran frecuencia se requiere ser hiper-explícito tanto en la forma como en el contenido. Ello influye grandemente para que el discurso se perciba poco auténtico: no solo se tiene a simplificar el código para situarse a la altura de la competencia lingüística de los receptores, sino que se persigue una relación lo más obvia y lógica posible entre las diferentes partes del discurso.
Se produce dentro de restricciones temporales muy concretas que los interlocutores aceptan como “normal”. De	El tiempo se ha institucionalizado, por lo que no tiene la misma interpretación que en la realidad cotidiana: este tiene

<p>lo contrario pueden instalarse el silencio como símbolo de duda, inseguridad, incomodidad, desacuerdo, entre otros mal entendidos</p>	<p>una periodización establecida de acuerdo con los contenidos curriculares. En este sentido, en muchas ocasiones los silencios pasan inadvertidos.</p>
<p>El discurso del interlocutor puede ser reelaborado:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) se incorpora lo dicho anteriormente, b) hay repeticiones parciales, c) se parafrasea, d) se comenta, e) se expande, 	<p>Por lo general, las intervenciones de los que aprenden son cortas y rápidas: poco redundantes.</p> <p>Las repeticiones del que enseña tienen una función didáctica, pues se cree erróneamente que, con ello, se propicia la práctica.</p>
<p>Intervenciones por turnos y espontáneas. Quienes no intervienen lo hacen por razones personales de falta de interés o información de contenido pertinente. La interrupción es una regla del juego.</p>	<p>Los que aprenden intervienen por motivaciones extrínsecas (la evaluación), no por el deseo de participar en una interacción conversacional. Quienes no intervienen suelen hacerlo por las razones de inseguridad, miedo al ridículo o que se mal valore su interés.</p>
<p>Desde el punto de vista formal, se caracteriza por presentar:</p> <p>un discurso intencionado y bien coordinado</p> <p>muchos recursos de cohesión cuya función no es la corrección, sino su orientación apropiada a la intención presentar construcciones elípticas,</p> <p>abundancia de zancadillas, pausas, falsos comienzos vacilaciones, entre otros</p> <p>uso frecuente de la elipsis.</p>	<p>Desde el punto de vista formal, se caracteriza por presentar:</p> <p>un discurso con una intencionalidad didáctica,</p> <p>pocos elementos de cohesión, pero con una intachable corrección, cuya orientación está muy bien definida al objetivo didáctico,</p> <p>lenguaje muy específico con pausas demasiado largas o realizadas en el momento inadecuado,</p> <p>frases simples o compuestas por yuxtaposición.</p>
<p>La autocorrección es el modelo más frecuente para adaptar el mensaje y que sea comprensible.</p> <p>Para ello: Negocia el significado</p> 	<p>La autocorrección se refiere más a la forma que al contenido y a menudo aparece como repeticiones impuestas. Con frecuencia el profesor</p> 

<p>Coopera</p> <p>Evalúa el contenido con su acuerdo / desacuerdo</p> <p>Empatiza (por razones ético - psicológicas o de otra índole.</p>	<p>Domina (código/tema)</p> <p>Juzga: aprueba / desaprueba, en especial la forma</p> <p>Controla la comprensión.</p> <p>Empatiza (estimula, tolera, valora), por razones didácticas, quien enseña modaliza su intervención.</p>
---	---

Fuente: Adaptado de Vázquez (2010) con datos de la investigación.

Como puede observarse en la tabla 1, al abordar el estudio del objeto, se pudo corroborar lo expresado por Vázquez (2010) con respecto a la creencia de que la interacción verbal producida entre la persona que enseña y la que aprende en el contexto científico académico de la Maestría, se caracteriza, fundamentalmente, por la distribución desigual de poder / saber que existe entre ambos participantes y por la presencia de convenciones mutuamente aceptadas.

En este sentido, la conversación científico-académica puede resultar especialmente desafiante por el reto que significa articular un discurso claro para referirse a temas complejos, posicionarse como especialista en un tema e intercambiar opiniones con los participantes. Además, con frecuencia esas intervenciones constituyen evaluaciones significativas: a menudo sirven para demostrar lo que se ha aprendido de las indagaciones, se realizan proposiciones que tienen una alta ponderación en la calificación final o presentaciones como ejercicio evaluativo final de semestre.

Dada las especificidades del contexto científico académico, hay que prestar especial atención a otros hechos igualmente importantes. En primer lugar, hay que destacar la necesidad de reconocer su naturaleza como actividad humana que exige de los interlocutores el dominio de destrezas verbales y no verbales para producir y comprender enunciados. Ello impone un nivel de capacidad discursiva suficiente para construir el mensaje en cooperación con el interlocutor y de la habilidad de adaptación de ese mensaje al contexto sociocultural concreto de la interacción (Cestero 2005; García 2005).

El segundo aspecto está íntimamente relacionado con los participantes en las conversaciones: graduados universitarios sinohablantes egresados de diferentes

especialidades y frecuentemente con un nivel intermedio de español como lengua extranjera. En estas circunstancias, en su afán por satisfacer las exigencias impuestas, comienzan a surgir en ellos toda una serie de cuestionamientos en relación con sus conocimientos, habilidades y valores previos: su cultura, lengua de partida, relación de su especialidad con los estudios lingüísticos del español, entre otros. También comienzan a sentir emociones negativas con respecto a su insuficiente dominio de la lengua para decir todo pormenorizadamente: resulta un enigma seleccionar información relevante para una buena intervención durante la conversación o afrontar las ideas, opiniones y proposiciones de los otros con argumentos sólidos.

Las cuestiones anteriormente señaladas interesan por su estrecho vínculo con las relaciones que se establecen en el aula y que influyen directamente en las conversaciones. Según los criterios de la distancia social, el conocimiento previo o el grado de afecto entre los interlocutores, se puede distinguir, como se muestra en la Tabla 1, entre conversaciones formales -con desequilibrio de poder, como en el caso de un profesor y un alumno hablando en una fiesta de fin de curso- o informales -con equilibrio de poder, como en el caso de dos compañeros de aula (Burns et al., 1996). Estas, a su vez, pueden clasificarse en corteses -cuando los participantes no se conocen o no tienen confianza entre ellos- y consolidadas -cuando entre los interactuantes se da un alto grado de intimidad.

Vale destacar que este tipo de conversación como encuentro de carácter dialógico presenta la misma dinámica de cualquier evento comunicativo cara a cara, por lo que en ella también se distinguen los tres pasos conductuales reconocidos en el campo de la didáctica de lenguas (Cestero, 2016; De Mingo, (2008); Foppa, 1990; García, 2009):

Acción que inicia la posibilidad de un intercambio

Acción como respuesta a la posibilidad de intercambio.

Acción que cierra el ciclo de interacción (eventualmente esta puede dar paso a otro ciclo de acciones.

En un 90% de las 130 conversaciones analizadas, se ha hecho patente la presencia de las tres posibilidades que sostienen Sacks (1992) Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) en cuanto al lugar apropiado para la transición⁸ de la conversación:

El 70% necesitan una pregunta direccionada especialmente para hacer uso de la palabra. En un aula de sinohablantes, con gran frecuencia ese papel recae en el profesor. De este proceso solo un 12% de los sinohablantes que están en el uso de la palabra dirigen una pregunta a un compañero para que siga la conversación.

El 10% % de los hablantes se seleccione a sí mismo.

El 15% de los hablantes que están en el uso de la palabra se seleccionan a sí mismo para continuar hablando. Generalmente lo hacen para apoyar al resto de los participantes que se mantienen en silencio. En este caso, en el primer LAT se volverán a aplicar las tres posibilidades, de forma recursiva hasta que la cesión de turno tenga lugar

En general, se ha puesto de manifiesto trabajar en el sentido de una dinámica característica de todo encuentro comunicativo hispanohablante, en el que se distinguen tres pasos conductuales. Una primera acción, que inicia la posibilidad de un intercambio; una segunda, como respuesta a la acción primera, y una tercera que sirve para cerrar este ciclo de interacción y para, eventualmente, dar paso a otro ciclo. (Foppa, 1990:129).

La naturaleza de estos pasos conductuales difiere de la del concepto de turnos en una conversación cara a cara, ya que recoge todos los aspectos involucrados en la comunicatividad de un intercambio dado entre sujetos, tales como:

La sociabilidad individualizada, que se refiere al uso de diferentes códigos determinados por el medio social. En esta categoría se incluyen las diferencias de dialecto regional (¡Oiga, señor! vs. ¡Oiga, tío!) y las de niveles de formalidad (¿Sería tan amable de cerrar la puerta? vs. Tírame la puertecita, anda), entre otras.

⁸ LAT, en lo adelante.

La reciprocidad, que considera la reacción de los participantes al momento de escuchar algo que se les dice, por ejemplo, la reacción verbal (o no verbal) a un insulto, a una promesa, una broma, una información, entre otras.

La abstracción, en tanto: posibilidad de referirse a cuestiones que trascienden la relación social existente en el tiempo y en el espacio: cuando dos cursantes de la maestría discuten sobre lo sociocultural en los estudios lingüísticos.

La intencionalidad, entendida en los términos que implica la capacidad de un organismo para usar los códigos a su disposición en correspondencia con las intenciones, estrategias y modalidades oportunas (Caballero, 2014).

Según Villalba, (2009), en estos contextos institucionalizados, cuyas conversaciones tienen propósitos preestablecidos, las secuencias temáticas están claramente determinadas por el significado de los espacios, tiempos y participantes.

En ese sentido, se pusieron de manifiesto tres partes constituyentes de las secuencias temáticas del siguiente modo:

Se define el carácter proactivo o retroactivo de las unidades lingüísticas cuya dicotomía permite detectar tres momentos distribuidos linealmente. En un intercambio, el participante A inicia un tema, al cual reacciona B, lo que finalmente es admitido por A. (Fuente: Adaptadas de: Markova, 1990:129)

En las conversaciones analizadas se observó que la primera intervención de A obtiene una reacción apropiada de B (es decir, es proactiva pues supone una orientación hacia una respuesta posterior). La respuesta de B tiene sentido solo como reacción a la intervención de A (es decir, es retroactiva), pero, al mismo tiempo, propicia la tercera intervención de A (es decir, es simultáneamente proactiva). Por último, el cierre del ciclo muestra un rasgo retroactivo, por cuanto responde a la intervención previa de B, y un rasgo proactivo, pues da pie para que se produzca otro ciclo similar.

CONCLUSIONES

El objetivo que ha guiado este trabajo ha sido el interés de las autoras por la conversación en las relaciones áulicas en sentido general y, en particular, en la

educación posgraduada como espacio privilegiado para la comprensión y producción de texto académicos.

Se parte del criterio de que esta formación tiene una deuda en relación con la conversación en su vínculo dinámico con la producción de textos académicos, al no integrar de forma explícita su enseñanza aprendizaje en este nivel. Las diferentes disciplinas serían las encargadas de habilitar la cultura discursiva a partir de las conversaciones estructuradas.

Como ha quedado demostrado en este recorrido, el texto académico constituye un género discursivo con características comunes que los nuclea y los hacen ser un tipo estable de enunciados y a su vez con características que los diferencian, que responden a la lógica de funcionamiento del área del conocimiento de la que el texto forma parte. Esta complejidad se evidencia en cada uno de sus elementos caracterizadores, algunos de los cuales han sido desarrollados en este trabajo.

En la formación académica posgraduada, los cursantes tienen que afrontar la indagación científica en “múltiples fuentes que contienen desarrollos teóricos complejos, formulados por diferentes autores, presentan posiciones diversas, distintos enfoques acerca de los fenómenos, a veces coincidentes, a veces contradictorios. Abordar estos grandes cuerpos de información implica desplegar nuevas estrategias para la identificación y selección de datos pertinentes, contrastación de resultados de investigaciones y operaciones cognitivas que permitan la discriminación de visiones y diferenciaciones conceptuales” (Vázquez, 2005).

Los textos académicos son portadores de saberes científicos propios de las disciplinas consideradas en esa formación específica, por lo que la gestión de su información implica dejar de lado la reproducción del saber consignado en los documentos para orientarse hacia la comprensión y producción de un texto estrechamente interrelacionado con textos producidos con anterioridad. Así, el cursante por lo que deberá poner en práctica conocimientos y estrategias discursivas específicas de la comunidad científica y profesional en la que se desempeñará.

Se considera que son los especialistas de las diferentes disciplinas los que dominan las convenciones y los códigos propios de su campo, por lo que son ellos los que están en

mejores condiciones para asumir la tarea de trabajar en el marco de la elaboración y circulación del conocimiento científico, pero sin perder de perspectiva su función como mediador en un proceso de formación en estudios lingüísticos del español como lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCÓN, J.A. (2016). Las conversaciones en el aula. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Educación. Universidad Autónoma, Madrid.

ALBER, J. L. y PY, B. (1986). "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle", *Études de Linguistique Appliquée*, 61 :78-90.

BAJTÍN, M. (1997a). El problema del texto en Estética de la creación verbal Séptima edición. Siglo XXI, México.

BASURTO, N. M. y SÁNCHEZ J. E. (2019). Experiencias de profesores mexicanos de español como Lengua Extranjera (ELE) en China redELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera, número 31 ISSN: 1571-4667.

BRIZ, A. (2004). Aportaciones del análisis del discurso oral. En Lobato, J. y Santos, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, SGEL: 219-242, Madrid.

CABALLERO, L. (2014). *Semántica y diccionario*. Editorial Ciencias Sociales, La Habana

CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Secretaría General del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo ANAYA, Madrid.

DE MINGO, J. A. (2008). La enseñanza de la conversación en el aula de ELE. Propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del Instituto Cervantes de Estambul. Tesis de Maestría. Instituto Cervantes. Marco ELE, Madrid.

DREW, P. y SORJONEN, M. L. (1997a) Diálogo institucional. En: Van Dijk, T.A. (2000.) *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Vol. 2: 141 – 177. GEDISA, Barcelona.

FOPPA, K. (1990). Topic Progression and Intention. En: Markova, I. y Foppa, K. (eds.). *The Dynamics of Dialogue*. Harvester Wheatsheaf: 178-208, Hertfordshire

GALLARDO B. (1993): *Lingüística perceptiva y conversación: secuencia*. University of

GARCÍA, M. (2009). El vuelco en la acepción de género o la heteroglosia constitutiva del lenguaje. *Estudios Lingüísticos* 3: 199-210. Colibrí/CLUNL, Lisboa.

INSTITUTO CERVANTES (2018). *El español en el mundo 76*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Madrid.

LI, J. (2012). Cultural Foundations of Learning. East and West. Cambridge University Press. Cambridge.

LLOVERAS, N. (2006). Estrategias de comunicación en el aula: el diálogo y la comunicación interactiva. CEAC, Barcelona.

MES (2011) Plan de estudios ajustado de la carrera Lengua española para no hispanohablantes (Pregrado autofinanciado). Universidad de La Habana, Facultad de Español para No Hispanohablantes.

NIÑO, D. E. (2014). Desarrollo de la competencia conversacional en el aula de ELE. Universidad de Caldas: 1-17. Consultado el 7 de enero de 2017

SACKS, H. (1992): Lectures on conversation. Blackwell, Oxford.

SACKS, H., E. A. SCHEGLOFF Y G. JEFFERSON (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. Language, 50 (4): 696-735.

TUSÓN, A. (1997): Análisis de la conversación, Ariel, Barcelona.

VALLS, J. (2020). Crisis y oportunidades después de la pandemia. Conferencia virtual con el Dr. D. Szydio. Sociedad Mexicana de Neurología y Psiquiatría, ANUIS, México.

VÁZQUEZ, G. (2010) El discurso Pedagógico: las preguntas. Monográficos de Marco ELE. España. ISSN 1885-2211. (11).XIAO, L. (2006). Bridging the Gap between Teaching Styles and Learning Styles: a Cross- Cultural Perspective. Consultado el 25 de abril de 2019 de TESL-EJ: <http://www.tesl-ej.org/ej39/a2.pdf>

DICCIONARIOS

RAE (2014). Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, obra lexicográfica académica por excelencia. 23 ed. Real Academia de la Lengua Española.

VOX (2003). Diccionario de uso del español de América y España. SPES EDITORIA, S.L. Disponible en www.vox.es

LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES DE FENHI: UN RETO PARA LA CIENCIA UNIVERSITARIA

Autoras: MSc. Analey Fernández Dueñas, analey.fernandez@fenhi.uh.cu
MSc Sandra M. Hernández García, sandra.hernandez@fenhi.uh.cu
Lic. Náyade Lil Díaz Quintana, nayade.diaz@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

La sociedad contemporánea se desenvuelve y desarrolla en una época de grandes cambios sociales, científicos y tecnológicos en medio de un marcado proceso de globalización mundial, polarización extrema de la riqueza e informatización de la sociedad. Como resultado, el impacto del conocimiento, la ciencia y la tecnología se hace sensible en cada aspecto de la vida, incluida la educación superior. El presente trabajo se centra precisamente en el análisis de aquellos aspectos del contexto social y educativo que a criterio de las autoras, resultan significativos para la producción, difusión y uso del conocimiento científico en torno al estudio de la interculturalidad en el marco del proceso de enseñanza- aprendizaje del Español como Lengua Extranjera que tiene lugar en la Universidad de La Habana, en particular en la Facultad de Español para No Hispanohablantes. En particular, se analizan los factores socio-organizativos, determinantes para lograr la fundamentación de una concepción didáctica renovadora que contribuya a la comunicación intercultural de los estudiantes de la FENHI.

Palabras claves: conocimiento, ciencia, interculturalidad

THE INTERCULTURAL TRAINING OF FENHI STUDENTS: A CHALLENGE FOR UNIVERSITY SCIENCE

SUMMARY

Contemporary society develops and develops in a time of great social, scientific and technological changes in the midst of a marked process of global globalization, extreme polarization of wealth and the computerization of society. As a result, the impact of knowledge, science, and technology becomes noticeable in every aspect of life, including higher education. This work focuses precisely on the analysis of those aspects of the social and educational context that, in the opinion of the authors, are significant for the production, dissemination and use of scientific knowledge regarding the study of interculturality in the framework of the teaching process. - learning Spanish as a Foreign Language that takes place at the University of Havana, particularly at the Faculty of Spanish for Non-Spanish Speakers. In the present, the socio-organizational factors that determine the foundation of a renovating didactic conception that contributes to the intercultural communication of FENHI students are analyzed.

Keywords: knowledge, science, interculturality

INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea se desenvuelve y desarrolla en una época de grandes cambios sociales, científicos y tecnológicos. En medio de un marcado proceso de globalización mundial, polarización extrema de la riqueza e informatización, el impacto de la ciencia y la tecnología se hace sensible en cada aspecto de la vida de los hombres: lo económico, lo político, lo social, lo cultural, lo educativo.

Particular trascendencia ha tenido la revolución científico- técnica para la universidad contemporánea. Considerada por muchos, la entidad educativa más importante del saber e innovación de la sociedad moderna, la educación superior hoy esta llamada a formar profesionales capaces de dar respuesta a los desafíos derivados del avance de la globalización de la producción, los mercados de las comunicaciones y las finanzas, la multiplicación del conocimiento y la diversidad mundial de sus fuentes. “En la perspectiva de los cambios que se suceden en el mundo- ha señalado Núñez J.,- los países y las personas que no posean una buena formación, susceptible de permanente actualización, quedarían marginados en lo económico, lo social y lo cultural. Los ciudadanos deben ser educados para aprender a aprender y hacer perdurables sus conocimientos de por vida” (Núñez J.J, 1999).

Para la universidad cubana actual, todo ello ha conducido a la necesidad de continuar perfeccionando sus procesos formativos, condicionados principalmente por factores asociados a la internacionalización de su matrícula. El desarrollo no solo de conocimientos, habilidades y competencias, sino también de valores, adquiere especial connotación en los escenarios universitarios donde convergen estudiantes de diferentes países, y por tanto, diversas culturas. Tal es el caso de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI) en la Universidad de La Habana, líder nacional en la formación de licenciados en español como lengua extranjera (ELE) y en la realización de cursos de español de diferente duración en los que confluyen anualmente cientos de estudiantes de todo el mundo.

La enseñanza de ELE en la FENHI, sin dudas, ha impuesto retos pedagógicos relacionados con la diversidad cultural que distingue principalmente a quienes asisten a los cursos de corta y larga duración: personas de diferentes edades, países y culturas; sistemas de creencias, costumbres y valores. Ello, inevitablemente exige, prestar especial atención a la interculturalidad, en especial al tratamiento didáctico de los valores éticos, identitario y de interacción social (Diviñó E., 2016).

Concebida desde el enfoque comunicativo, la enseñanza del Español en la FENHI, ha transitado y transita en los últimos tiempos, por un profundo proceso de perfeccionamiento didáctico- metodológico, lo que unido al desarrollo investigativo y la superación profesional del claustro, ha contribuido a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje, la organización pedagógica en sus planes de estudio, y como consecuencia, un aumento en los niveles de satisfacción en los estudiantes respecto a los resultados del aprendizaje de la lengua que estudian.

Desafortunadamente, el proceso de comunicación intercultural de los estudiantes en el contexto de la FENHI, aún se manifiesta con insuficiencias en su concepción, en particular, en los CCD⁹, donde se evidencian manifestaciones de irrespeto a la cultura del otro, incomprensiones, prejuicios, estereotipos y conflictos.

Ello hace necesario, inexorablemente, diseñar una concepción renovadora del proceso de enseñanza- aprendizaje del español como LE que contribuya al desarrollo de la comunicación intercultural de los estudiantes que asisten a los cursos de la FENHI. Para el logro de este propósito, resulta imprescindible desde nuestro punto de vista, valorar los aspectos sociales asociados a la producción, difusión y uso del conocimiento científico que resulten de este estudio en torno a la interculturalidad.

Como objetivo del presente trabajo, nos proponemos precisamente, analizar el contexto social en el que se desarrolla la investigación, principalmente aquellos factores y condicionantes socio- organizativos institucionales, que matizan la producción, difusión y uso del conocimiento científico en torno al objeto de estudio de la investigación que desarrollamos.

⁹ CCD en lo adelante

DESARROLLO

El condicionamiento de la función social del conocimiento. El papel actual de la ciencia en Cuba.

El desarrollo del siglo XXI, se ha tornado, sin lugar a dudas, complejo, contradictorio, tecnocrático, marcado ampliamente por el uso de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones. Mientras continúa el avance de la globalización de la producción, y los mercados de las comunicaciones y las finanzas, se va conformando un nuevo mundo y una nueva forma de cultura caracterizados por la multiplicación del conocimiento, la diversidad mundial de sus fuentes y la inmediatez de los mensajes. Ello ha tenido un profundo impacto en todos los sectores de la actividad humana, desde la producción, hasta la educación y los servicios de salud, dando lugar a las llamadas “sociedades del conocimiento”.

Como bien reconoce el Informe Mundial de la UNESCO, “el conocimiento deviene fuente esencial del desarrollo humano. El auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha creado nuevas condiciones para la aparición de sociedades del conocimiento. La sociedad mundial de la información en gestación sólo cobrará su verdadero sentido si se convierte en un medio al servicio de un fin más elevado y deseable: la construcción a nivel mundial de sociedades del conocimiento que sean fuentes de desarrollo para todos, y, sobre todo, para los países menos adelantados” (UNESCO, 2005).

Al valorar el papel que juegan el conocimiento y la información en los procesos productivos, Tunnermann C. señala que asistimos “a la emergencia de un nuevo paradigma económico- productivo en el cual el factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información” (2009, pp. 43). Para este autor, hoy las economías más avanzadas se basan en la disponibilidad de conocimiento e información por parte de individuos, organizaciones o de la comunidad y de las instituciones sociales básicas

de la sociedad, y las ventajas comparativas dependen cada vez más del uso competitivo de estos y de las innovaciones tecnológicas. Esta centralidad del conocimiento lo convierte en pilar fundamental de la riqueza y el poder de las naciones, pero a la vez estimula la tendencia a considerarlo una simple mercancía sujeta a las reglas del mercado y susceptible de apropiación privada.

Lo anterior tiene su impacto indiscutible en los países de América Latina y el Caribe, los que se enfrentan al desafío de cómo desarrollar una capacidad para proyectarse en un mundo en rápido proceso de cambio, dominado por las tres tendencias dinámicas y complejas que lo están profundamente transformando: el desarrollo de la sociedad de la información, la globalización, y el progreso científico y tecnológico que se está dando en diversas áreas de la ciencia, procesos que están generando nuevas oportunidades, pero también retos.

Para Cuba en particular, avanzar por el camino de “la sociedad del conocimiento” deviene no sólo necesidad, sino desafío. En este sentido, conocemos que, desde el propio triunfo de la Revolución, el gobierno cubano reformó la educación y la puso a la disposición de todo el pueblo cubano, incrementando la capacidad de escuelas primarias, secundarias, pre-universitarias, universidades. La universidad cubana desde entonces fue concebida desde una visión progresista avanzada, inspirada en los sueños y postulados del manifiesto de Córdoba, Argentina, en 1918, y en las ideas de la ciencia en la política que Fidel esgrimió desde los tiempos iniciales del gobierno revolucionario. *“El futuro de nuestra patria, - apuntó Fidel Castro en fecha tan temprana como 1960,- tiene que ser necesariamente un futuro de hombres de ciencia, tiene que ser un futuro de hombres de pensamiento, porque precisamente es lo que más estamos sembrando.”*

Esta visión sobre el papel de la ciencia y en especial la universidad, en el desarrollo social de Cuba, contribuyó significativamente a que nuestro país llegara a alcanzar una sociedad más alfabetizada y culta, elevara a niveles sin precedentes sus índices de salud, preservación del medio ambiente, explotación adecuada de los recursos naturales, asimilación de tecnologías; hizo posible que las universidades cubanas agruparan a una parte importante de la juventud más hábil en el conocimiento y a mu-

chos de los más sabios especialistas del país, capaces de generar un potencial importante para el desarrollo socioeconómico y producir anualmente más de la mitad de los premios nacionales de la Academia de Ciencias de Cuba en las diferentes ramas del saber.

Para autores como Cabal C. y Rodríguez C. (2015) entre las principales fortalezas del sistema de ciencia, tecnología e innovación desarrollado por la Revolución durante más de cinco décadas, se destaca su potencial científico, el cual hoy cuenta con más de 4000 investigadores a tiempo completo, 25 000 profesores universitarios y decenas de miles de tecnólogos y otros especialistas vinculados a las actividades de CTI, más de 13 000 doctores formados en todas las especialidades, organizado en una amplia red de 200 entidades y 30 universidades, instituciones de salud y empresas de todos los sectores, extendidas a todo el país.

Hoy, ante los desafíos que entraña la compleja situación política internacional, la crisis financiera, el asedio económico de los Estados Unidos contra nuestro país, recrudecido en los últimos años por el actual gobierno norteamericano, el estado cubano, el CITMA, el Ministerio de Educación Superior y todo el sistema de instituciones científicas y sociales del país mantiene una voluntad expresa de favorecer la ciencia y la tecnología a partir de los ejes estratégicos del *Plan 2030*, los *Lineamientos de la Política Económica y Social*, y los documentos derivados del *VII Congreso del Partido Comunista de Cuba*:

En la planificación del desarrollo económico y social, -de acuerdo a los *Lineamientos*- son situados en un primer plano la formación, calificación y gestión integral del potencial humano, así como el papel de la ciencia, la tecnología y la innovación en todas las instancias: “*Continuar fomentando el desarrollo de investigaciones sociales y humanísticas sobre los asuntos prioritarios de la vida de la sociedad, así como perfeccionando los métodos de introducción de sus resultados en la toma de decisiones a los diferentes niveles*” (Lineamiento 137) y “*Continuar avanzando en la elevación de la calidad y rigor del proceso docente educativo, jerarquizar la superación permanente, el enaltecimiento y atención del personal docente, y el papel de la familia en la educación de niños y jóvenes. Lograr una mejor utilización y aprovechamiento de la fuerza de*

trabajo y de las capacidades existentes” (Lineamiento 145). Para lograr estos propósitos se establecen tres objetivos básicos:

Asegurar la atención, protección, motivación y estabilidad del personal altamente calificado, de mayor experiencia y de difícil reemplazo acorde con su perfil profesional y científico, así como el desarrollo de los jóvenes talentos en su vida laboral.

Elevar el impacto de la ciencia, la tecnología y la innovación en el desarrollo económico y social a partir de un perfeccionamiento del marco institucional enfocado a la introducción de los resultados.

Promover el desarrollo, la captación y asimilación de tecnologías de avanzada y propiciar, al mismo tiempo, la soberanía tecnológica.

El escenario actual de Cuba brinda importantes oportunidades para el desarrollo de la ciencia en nuestro país permitiéndonos exhibir una actividad científica madura y competitiva basada en un potencial humano formado y en una conciencia social relativamente favorable (Montero I., 2012):

El aprovechamiento adecuado de estas oportunidades, y de muchas otras, puede conducir irremisiblemente al sueño fidelista de que Cuba alcance el bienestar económico, a partir, en esencia, de sus producciones intelectuales.

Lugar de la ciencia en el desarrollo de la FENHI. Potencialidades de su contexto socioeducativo para la producción, difusión y uso del conocimiento en torno a la comunicación intercultural.

Fundada en el año 2007 con el propósito de formar jóvenes bachilleres chinos en el dominio de la lengua española, la FENHI (FENHI), es considerada líder nacional en la formación de licenciados en lengua española para no hispanohablantes.

Con una tradición de más de treinta años en la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua, a partir de agosto 2014, la FENHI, se traslada de Tarará (su lugar de origen) para la Colina Universitaria, fusionando a ella el antiguo Dpto. de Español de la Facultad de Lenguas Extranjeras, y por tanto, diversificando los tipos de cursos y estudiantes que desde entonces oferta: cursos de corta y larga duración, cursos preparatorio para estudiantes no hispanohablantes de la FLEX, Preparatoria

para todos los no hispanohablantes del resto de la UH, cursos por semestre, así como todo tipo de curso sobre lengua española a no hispanohablantes, según necesidades particulares de los interesados en aprender o perfeccionar sus habilidades comunicativas en lengua española. Además de los estudios de licenciatura y los cursos de corta, mediana y larga duración, la FENHI, desarrolla estudios de postgrados que incluye diplomados y la Maestría en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera.

Actualmente la FENHI, es la facultad más joven de la Universidad de La Habana, dispone de un claustro de experiencia, junto a un colectivo eminentemente joven, la mayoría de los cuales se formó a través de los Cursos Emergentes de Profesores de Español como Lengua Extranjera, diseñados y organizados en la Facultad, durante tres ediciones, de los que egresó un total de 235 profesores. De esta manera, se conjugan la experticia de 30 años de trabajo del antes Departamento de Español de FLEX, con la experiencia en la tarea de formación a estudiantes sinohablantes de la otra FENHI, que graduó a 3576 estudiantes chinos en cursos intensivos, cursos de perfeccionamiento, Licenciatura en Lengua Española y Maestría. Solo de estos dos últimos se cuentan 918 licenciados, y hasta la fecha 60 masteres en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera.

La experiencia acumulada por la FENHI en la enseñanza del español como lengua extranjera esta mediada por el nivel científico- metodológico alcanzado por su claustro, la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y los meritorios resultados obtenidos en las investigaciones sobre lingüística y linguodidáctica. En ello ha influido además el hecho de que Cuba sea uno de los pocos países hispanohablantes que posee una política lingüística bien estructurada, con valiosos nexos entre las instituciones educacionales, el profesorado, el Instituto de Literatura y Lingüística del CITMA (Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente), y la Academia Cubana de la Lengua.

Los resultados científicos de la FENHI, en materia de ciencia e innovación, permiten constatar un crecimiento paulatino en materia de gestión de la investigación y

superación posgraduada en consonancia con las exigencias educativas y sociales del momento:

Se tienen definidas las líneas y temas de investigación para el fortalecimiento y desarrollo de los resultados del proyecto de investigación de la facultad. Las líneas son las siguientes: Estudios Culturales, Estudios Lingüísticos y Estudios Psicopedagógicos.

La Facultad desempeña un importante papel en la sociedad. Se desarrollan investigaciones pertinentes a partir de las tres líneas de investigación aprobadas por el Consejo Científico y ajustadas a las necesidades de la formación del profesional y de superación del claustro, así como la Política Científica.

La articulación de la ciencia con los programas de carrera y maestría ha influido positivamente en la calidad de las investigaciones constituyendo fuentes de publicaciones, presentaciones en eventos y otras formas de socialización y de aplicación de los resultados.

El claustro cuenta con más de cien artículos en revistas indexadas de los grupos 3 y 4, 16 libros de calidad reconocida y 590 en eventos científicos de prestigio nacional e internacional en los últimos 5 años.

El claustro posee amplio reconocimiento social y profesional avalado por los premios y distinciones recibidos.

Estos resultados, sin embargo, no exceptúan a la FENHI de seguir enfrentando retos que matizan hoy su realidad, pero que también impulsan a su claustro a continuar esforzándose en pos de cumplimiento de sus metas como institución académica y científica. Entre tales desafíos, cabe mencionar:

- Integrar a la mayoría de los docentes, con énfasis en los Máster menores de cuarenta años, a programas de formación doctoral.
- Apoyar efectivamente el desarrollo y culminación exitosos de los programas de formación doctoral en los que participan profesores de la Facultad.
- Trazar estrategias para la conservación de los doctores que laboran en la institución.

- Gestionar efectivamente el otorgamiento de becas de formación doctoral, posdoctoral y estancias de investigación en universidades extranjeras.
- Establecer una real y sistemática colaboración con universidades y centros de conocimiento cubanos y extranjeros.
- Elevar el número de publicaciones en revistas de alto impacto.
- Constituir un banco de conocimientos que brinde acceso a las investigaciones generadas en la Facultad.

En sentido general, la FENHI cuenta con un reconocido prestigio nacional e internacional fundamentado en la experiencia profesional, valores éticos y morales, preparación científico- metodológica, armonía, nivel de exigencia y estabilidad de su claustro. Los resultados de la actividad científica de la Facultad se evidencian en el cumplimiento de sus compromisos de ciencia y técnica en los últimos cinco años en cuanto a la producción científica de libros, artículos y presentación de ponencias en eventos.

Las líneas de investigación en la FENHI se desarrollan en tres direcciones diferentes: Estudios Lingüísticos, Estudios Psicopedagógicos y Estudios Culturales según las propias necesidades sociales derivadas del actual proceso de perfeccionamiento de la educación superior: la formación del profesional y la superación del claustro. Como resultado la Facultad hoy cuenta con 12 proyectos institucionales, 5 de ellos asociados a programas nacionales: *La Identidad cultural cubana y latinoamericana, su fortalecimiento ante las transformaciones económicas y sociales del mundo contemporáneo*; *Programa de educación*; y *Problemas actuales del sistema educativo cubano*.

Por otra parte, actualmente la FENHI mantiene relaciones de colaboración con 9 universidades extranjeras (6 chinas, 2 mexicanas y 1 colombiana), con otras facultades de la propia UH y con un sinnúmero de centros e instituciones nacionales: Facultad de Artes y Letras; FLEX; Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, Instituto de Literatura y Lingüística, entre otras.

La FENHI sobresale asimismo por la amplia participación de sus docentes e investigadores en eventos científicos nacionales e internacionales, incluidos los congresos de Universidad (MES), Lingüística (ILL), Comunicación Social (CLA), además de coordinar el Taller de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Español como segunda Lengua (9 ediciones), el Coloquio de Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas (COELE, 4 ediciones), el Coloquio nacional de cine, literatura, identidad y cultura, el Encuentro Nacional de Estudios Culturales, el Taller “Lengua, Cultura y Educación en la diversidad”, además del Forum Ciencia y Técnica a nivel de base y las habituales jornadas científicas estudiantiles.

En cuanto a su estrategia de formación postgraduada, se destaca la impartición de 20 cursos de posgrados durante los últimos cinco años, lo cual ha contribuido significativamente a la socialización, el análisis crítico y la generalización de conocimientos particulares derivados de los propios proyectos de investigación promovidos por la Facultad. Por otra parte, un importante grupo de profesores de la FENHI esta inscritos en programas de maestría y doctorado. Entre ellos se destacan los profesores con categoría científica de Máster menores de 40 años, cuyos temas de aspirantura han sido aprobados ya por el CITMA, entre ellos precisamente el relacionado con la concepción didáctica del proceso de formación intercultural para estudiantes de la FENHI, que nos ocupa.

En este mismo sentido, sobresale la gestión del conocimiento impulsada por la FENHI en otros Centros de Educación Superior que comparten su objeto social, lo cual le ha permitido realizar asesorías científicas y científico- metodológicas sobre didáctica del Español como Lengua Extranjera y estudios del español de Cuba: la Escuela Latinoamericana de Medicina, la Facultad de Ciencias Médicas de La Habana en su sede del Centro de Convenciones y Servicios Académicos de Cojímar y la Universidad de Artemisa.

Potencialidades del entorno socioeducativo de la FENHI para la producción, difusión y uso del conocimiento en torno a la comunicación intercultural.

El fortalecimiento continuo y ascendente de la FENHI en cuanto a la gestión de la ciencia constituye un marco institucional que potencia el proceso de producción,

difusión y uso del conocimiento en la Universidad de La Habana. Así lo demuestra el caso de la investigación “Enseñanza- aprendizaje desarrollador del Español como Lengua Extranjera para cursos cortos: una concepción didáctica desde la interculturalidad”, aprobado por el Consejo Científico de la FENHI como tema de doctorado el pasado octubre de 2018 y que forma parte del Proyecto Institucional “El desarrollo de la creatividad en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje del español para no hispanohablantes”, además de insertarse en el Programa Nacional “Problemas actuales del Sistema Educativo Cubano. Perspectivas de desarrollo” a través del estudio “Estilos y estrategias de aprendizaje para una educación desarrolladora en el marco de la universidad cubana”.

Este tema que se inserta en la línea investigativa de la FENHI referida a los estudios psicopedagógicos, surgió como resultado de la propia realidad educativa que caracteriza el proceso de enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera a través de los Cursos de Corta Duración (CCD). En este sentido, es importante subrayar que la matrícula de los CCD está conformada habitualmente por grupos multiculturales de personas procedentes de diferentes países y latitudes que visitan Cuba con el interés no solo de conocer el país, sino también aprender su lengua y su cultura. Ello condiciona inevitablemente la necesidad de prestar atención, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, a la comunicación intercultural, incluido los valores éticos, identitarios y de interacción social, a las maneras particulares de acceder al conocimiento en términos de estilos y estrategias de aprendizaje.

Desafortunadamente, el abordaje de interculturalidad en el marco de la educación superior cubana aunque recurrente, aún no ha merecido la atención necesaria desde el punto de vista didáctico y científico- investigativo (Turner, 2009; Acosta y Alfonso, 2011; Diviñó E., 2016). En el caso de la FENHI, como posiblemente el de otros CES, ello ha condicionado un vacío teórico que limita el tratamiento y abordaje práctico de la multiculturalidad por parte de profesores.

Al no contar con herramientas didáctico- metodológicas que le permitan abordar eficazmente la multiculturalidad y guiar el enriquecimiento cognitivo y espiritual del estudiante, los docentes muchas veces desconocemos las vías para potenciar la

comunicación intercultural y evitar así conflictos, malentendidos e incomprensiones entre los estudiantes provenientes de diferentes culturas.

Desde el punto de vista pedagógico, concebir un proceso de enseñanza- aprendizaje de E/LE centrado en el desarrollo de la comunicación intercultural, favorecería significativamente al ambiente educativo de las clases, la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, su protagonismo e implicación afectiva en pos del desarrollo de la competencia comunicativa, principal objetivo de los CCD de la FENHI; significaría además contribuir a que los estudiantes fuesen capaces de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que acceden a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de otros países, suprimir las relaciones estereotipadas, comparar y buscar el encuentro con el otro en situación sinérgica y de igualdad, y gracias a ello, desarrollar aspectos afectivos y emocionales que le permiten una actitud abierta, una sensibilidad y una empatía especiales hacia la diversidad.

CONCLUSIONES

La sociedad contemporánea se desenvuelve y desarrolla en una época de grandes cambios sociales, científicos y tecnológicos, matizada por un marcado proceso de globalización mundial, polarización extrema de la riqueza e informatización, en el cual, el impacto de la ciencia y la tecnología se hace sensible en cada aspecto de la vida de los hombres: lo económico, lo político, lo social, lo cultural, lo educativo.

La revolución científico- técnica ha tenido particular impacto para la universidad contemporánea, considerada por muchos, la entidad educativa más importante del saber e innovación de la sociedad moderna

El escenario actual de Cuba brinda importantes oportunidades para el desarrollo de la ciencia permitiendo exhibir una actividad científica madura y competitiva basada en un potencial humano formado y en una conciencia social favorable.

Los resultados científicos en ascenso alcanzados por la FENNI desde su fundación hasta la actualidad evidencian las fortalezas y oportunidades socioeducativas que brinda la Facultad para potenciar la investigación, en particular impulsar la producción,

difusión y uso del conocimiento en torno al estudio de la interculturalidad en el marco del proceso de enseñanza- aprendizaje del Español como Lengua Extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, R y Alfonso J. (2007) *Didáctica interactiva de lenguas*. Editorial Félix Varela, La Habana.

Bases del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030: Visión de la Nación, Ejes y Sectores Estratégicos (2016), en 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 (2017), <http://www.granma.cu/file/pdf/gaceta/%C3%BAltimo%20PDF%2032.pdf>

Castro, F. (2005). Discurso pronunciado por Fidel Castro Ruz, Presidente de la República de Cuba, en el acto por el aniversario 60 de su ingreso a la universidad, efectuado en el Aula Magna de la Universidad de La Habana, el 17 de noviembre de 2005. Recuperado el 12 de abril de 2019, de <https://bit.ly/1mrQl2q>

Chaparro F. (2001) *Conocimiento, aprendizaje y capital social como motor de desarrollo*, Ci. Inf., Brasíla, v. 30, n. 1, p. 19-31, enero- abril, <http://www.scielo.br/pdf/ci/v30n1/a04v30n1.pdf>

Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista (2016), en 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 (2017), <http://www.granma.cu/file/pdf/gaceta/%C3%BAltimo%20PDF%2032.pdf>

Dirección de Ciencia y Técnica, UH (2018) *Balance anual del trabajo científico técnico del año 2018*, Universidad de La Habana.

Diviño E. (2016) *Estrategia lingüodidáctica para el tratamiento de los valores a partir de la comprensión de lectura de cuentos, en condiciones de multiculturalidad*, Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Lingüísticas, Mención: Lingüística Aplicada, Universidad de La Habana.

Informe de los resultados de investigación e innovación de la FENHI del 2014 al 2018 (2019), Facultad de Español para No Hispanohablantes. Universidad de La Habana.

Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021 (actualización) (2016), en 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, <http://www.granma.cu/file/pdf/gaceta/%C3%BAltimo%20PDF%2032.pdf>

Mirabal C. y Rodríguez C. (2015) *Una visión de la ciencia en Cuba. Pasos y caminos*, Revista Anales de la Academia de Ciencias de Cuba. Vol.5, No.2

Montero, L. (2018) *La ciencia y la tecnología en Cuba una década después*. Revista Temas No. 93-94, enero- junio, pp 4-10.

_____. (2012). *Visión de la ciencia y la tecnología: problemas actuales*. Revista *Temas* No. 69, enero-marzo, pp 4-11.

Núñez, J. (2008) *Filosofía y estudios sociales de la ciencia*. En J. Núñez, L. Montalvo y F. Figaredo (Comps.), *Pensar Ciencia, Tecnología y Sociedad* (pp. 273 - 287). La Habana: Editorial Félix Varela.

_____. (2013) *La ciencia universitaria en el contexto de los cambios del modelo económico en construcción*, Universidad de La Habana 2013 (276) Julio diciembre, pp. 98-123

_____. (2017) *Conocimiento, políticas, cerebros*. <http://www.cubadebate.cu/opinion/2017/06/06/conocimiento-politicas-cerebros/#.XLDG2djB IU>

LA IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

Autoras: MSc. Darianny Denis Ray, darianny.dr@fenhi.uh.cu

Lic. Maylén Tello Jimenez, maylén.tj@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

Este trabajo surge de la necesidad de socializar uno de los resultados más relevantes de una investigación realizada entre los años 2015 – 2018 en la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana: la fundamentación teórica de una alternativa metodológica para el desarrollo de la comprensión auditiva desde la perspectiva del estudiante como agente social, hablantes intercultural y aprendiente autónomo, consideradas demandas esenciales que el mundo impone al hombre contemporáneo. De ahí su estrecho vínculo con un tema de mucha actualidad en el mundo contemporáneo: el desarrollo de la comprensión en contextos multiculturales. Se parte de las concepciones vigotskiana, ya que permiten establecer el papel del hombre como mediador en la práctica social y comunicativa, la comprensión auditiva como parate de la actividad humana y la estrecha relación de lo cognitivo y lo afectivo en esa actividad. Por ello se hace esencial el principio de cooperación que permite establecer cómo los participantes de esa actividad respetan ciertos principios tácitos que facilitan la inferencia e interpretación de lo que se dice.

PALABRAS CLAVES. Comprensión auditiva, alternativa, entorno multicultural, inferencia, interpretación

SUMMARY

This work arises from the need to socialize one of the most relevant results of a research carried out between 2015 - 2018 at the Faculty of Spanish for Non-Speakers of

the University of Havana: the theoretical foundation of a methodological alternative for the development of auditive comprehension from the perspective of the student as a social agent, intercultural speakers and autonomous learner, considered essential demands that the world imposes on contemporary man. Hence its close link with a very topical issue in the contemporary world: the development of understanding in multicultural contexts. It starts from the Vygotskian conceptions, since they allow to establish the role of man as a mediator in social and communicative practice, auditive comprehension as a stoppage of human activity and the close relationship of the cognitive and affective in that activity. For this reason, the principle of cooperation is essential, which makes it possible to establish how the participants in that activity respect certain tacit principles that facilitate the inference and interpretation of what is said.

Keywords. Auditory comprehension (listening), alternative, multicultural environment, inference, interpretation

INTRODUCCIÓN

Dados los acelerados ritmos de desarrollo alcanzados por las sociedades contemporáneas, es evidente que el hombre contemporáneo tiene ante sí el reto de perfeccionar constantemente la comprensión del otro para poder vivir juntos en un mundo compartido.

Aunque se insiste consistentemente en la importancia que ha ido alcanzando la comprensión de lectura (Llanes Y Diviñó, 2017, Diviñó, 2016; Cubo, 2002; Viñao, 1997, 2002; Hebrard, 1991; Petrucci, 1987). Al tomar en consideración que la mayor parte de esas afirmaciones conceptualizan el término lectura como un proceso que incluye la lectura de textos auditivos, se podría aceptar la insistencia con respecto a la prioridad de esta forma de la actividad verbal en el mundo actual. Sin embargo, hay que precisar que datos muy recientes develan que el hombre está comunicándose entre el 70 y el 80” de las horas en que está despierto; pero de ese total, solo destina el 16% a lo que tradicionalmente se entiende por leer y el 45% a escuchar (Romero, 2012; Nogueroles, 2010).

Desde otra perspectiva, estudios sobre el aprendizaje en su relación con las neurociencias (Lackney, 2000) y en su aplicación al proceso de enseñanza aprendizaje

acelerado de una LE (Sánchez y Bernal, 2017) demuestran que los estudiantes retienen:

El 10% de lo que leen

El 20% de lo que escuchan

El 30% de lo que ven

El 50% de lo que ven y escuchan

El 70% de lo que se dice y se discute

El 90% de los que se dice y luego se rechaza

De los datos aportados por estos estudios, se puede inferir la importancia de escuchar. Sin embargo, existe otra arista del problema planteado que, en aras de garantizar el objetivo general de la clase de comprensión auditiva¹⁰, se olvida. Ello está relacionado con la discusión y la posibilidad de rechazar lo dicho por el otro en el contexto de la diversidad de voces y valores presentes en un aula. La práctica social y comunicativa en ese contexto garantiza uno de los derechos esenciales del hombre: comprender para compartir o rechazar otras modalidades de percibir el mundo (Arnoux, 2010); es decir, el diálogo con la otredad a partir del texto (Bajtín, 1999, 1997 a y b). Con ello, se estaría garantizando el 90% de la retención de los contenidos (conocimientos, habilidades y valores). En este sentido, se considera que promover una gestión educativa que permita comprender y ejercer el carácter replicativo de la palabra, en lo que a contradecir la opinión del otro se refiere dentro del respeto y la aceptación de la diversidad, es un requerimiento que imponen las características de las sociedades contemporáneas.

De ahí el interés de las autoras por intercambiar reflexiones y experiencias en torno a esta temática tan interesante, pero al mismo tiempo compleja, ya que se adentra en la comunicación pluricultural e intercultural y la manifestación de los valores identitarios y éticos en el discurso de adultos no hispanohablantes que han coincidido en un aula para aprender español en Cuba y que, en el caso dado, afrontan la interpretación de un

¹⁰ CA, en lo adelante.

texto auditivo caracterizado por la presentación en cadena de hechos, cada uno de los cuales es complemento del otro.

Peculiaridad de la comprensión auditiva

En consideración a estas peculiaridades, es bueno recordar que la comprensión de un texto de cualquier tipo y magnitud es una de las actividades esenciales en el proceso de formación: constituye punto de partida para el desarrollo de un proceso tan complejo como la comunicación entre representantes de diversas culturas, ya que exige:

[...] penetrar en el mundo socio-cultural del autor, asumir su posición para establecer las conexiones intertextuales, intratextuales y supratextuales. Ese proceso no es lineal: presenta pausas —para descifrar significados lexicales, fraseológicos y sintácticos—, retrocesos —para descifrar significados contextuales— y adelantos —para predecir o dar un salto en el texto” (Acosta, 2000: 78).

La exploración de las riquezas y beneficios que puede aportar la diversidad cultural tanto en términos de información como de actividades y experiencias sostenibles y enriquecedoras no solo se manifiesta en el sentido de los conocimientos utilitarios, sino también de la subjetividad y la intencionalidad (normas de comportamiento, sentimientos, emociones, estados de ánimo) ante los objetos y lo dicho sobre la base de normas sociales que toman en cuenta el valor de los objetos y fenómenos de la realidad, pues “solo lo que adquiere valor social puede tomar forma y dejar raíces” (Bajtín, 1999:44).

Como parte de ese proceso, es imprescindible considerar que el hombre tiene entre las características esenciales que lo hacen “humano”, la de valorar todo lo que forma parte de su entorno en los más diversos dominios de su existencia (Fabelo, 1987, 1989, 2003). Esta opinión tiene implicaciones muy particulares, pues demanda consolidar un proyecto que haga de las relaciones entre sujetos el eje de la comprensión auditiva¹¹. Si, como es el caso, se plantea la interacción verbal como realidad primera de la lengua, cuya cualidad inseparable es la valoración, y se hace de tal planteamiento algo más que un principio inútil o una mera declaración de buenas intenciones, el análisis

¹¹ CA, en lo adelante.

debe vertebrarse tomando en consideración el abordaje dimensional de los significados: referencial, ilocutivo-modal y gramático-constructivo.

En este contexto la comprensión auditiva¹² es conceptualizada como un proceso activo, concretamente contextualizado temporal y socialmente que abarca desde la simple decodificación y comprensión de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y valoración del mensaje, por lo que se requiere una participación activa del oyente. (Denis, 2018).

En ese sentido, para que la CA pueda cumplir su objetivo, el estudiante tiene que afrontar un proceso excepcionalmente complejo que incluye el saber escuchar, lo que significa: “[...] percibir exactamente lo que el emisor en realidad expresa (orientación receptiva); construir y representar el significado (orientación constructiva); negociar el significado y responder (orientación colaborativa); así como crear significados a través de la participación (orientación transformativa)” (Rost, 2002:14).

Se puede asegurar, entonces, que la persona que aspire a ascender en el ámbito del dominio de una LE (español, en este caso) debe demostrar un elevado nivel de desarrollo de la CA, lo que está muy relacionado con la rápida interiorización de las convenciones aceptadas socialmente por los usuarios de una comunidad lingüística en un período histórico social concreto.

El proceso de comprensión y la valoración

En el caso concreto, en lo expresado por los estudiantes cuando se valora a partir de la CA se reflejan las posiciones ético psicológicas ante lo dicho por el otro, lo que permite distinguir la base de las normas sociales que toman en cuenta el valor pragmático de los objetos y fenómenos que clasifican en una escala de valores axiológicos y paramétricos (Galbán, 2003).

¹² CA, en lo adelante.

Para poder jerarquizar estos procesos, se han considerado los estudios realizados por Diviñó (2016), *quien* propone considerar cuatro niveles para la comprensión de la lectura. En la Figura 1 Niveles de comprensión se ha representado gráficamente la jerarquización de esos cuatro niveles.

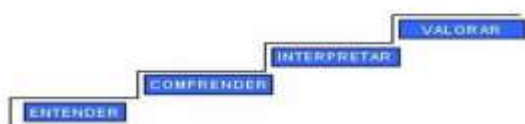


Figura 1 Niveles de comprensión de lectura
Fuente: E. Diviñó, 2016

Para obtener informaciones que permitan la realización de ese cuarto nivel en lo que a la CA se refiere, una vía muy certera está en la determinación de la posición axiológica y los atributos modales del emisor. Las huellas que quedan registradas en el discurso permiten categorizar al emisor como: problemático / categórico, aprobador / desaprobador, tolerante / intolerante, reflexivo / irreflexivo, seguro / inseguro, interesado / desinteresado, sincero / insincero, atento / desatento, afectuoso / no afectuoso.

La dimensión ilocutivo- modal deja registrada una de las huellas más importantes en esa clasificación. En este sentido el emisor puede manifestarse en una apreciación, una jerarquización o una evaluación. Se supone que la apreciación constituya la de más alta frecuencia en el caso del presente trabajo y que propicien una atmósfera favorable para la expresión de las opiniones en torno a la opinión del autor del texto escuchado o sobre lo dicho por el otro en el aula. Por ello, la atención de las autoras focaliza este tipo de valoración.

En ella, el emisor - receptor del discurso expresa/interpreta una intención comunicativa, en la que pone de manifiesto su posición subjetiva respecto a un objeto o a lo dicho por el otro sobre la base de una norma socializadora que no afecta al objeto valorado ni al sujeto valorador. Luego, no tiene que estar obligatoriamente respaldada por una posición social de institucionalidad del acto. Por tanto, tiene un carácter abierto, participativo, no trascendental y socialmente inofensivo. A pesar de ello, en el discurso sí quedan huellas de su posición social y de las relaciones de poder que se establecen.

Dado que los rasgos de dominio del objeto valorado: ético, estético, práctico utilitario, biológico, ideológico, emocional físico, intelectual, entre otros, tienen un alto grado de universalidad desde el punto de vista categorial, pero que se realizan de manera diversa en las distintas culturas, se ha decidido abarcar solo el dominio ético psicológico por manifestar las normas de comportamiento, los sentimientos, las emociones y los estados de ánimos de los sujetos. Estos aspectos son muy importantes para lograr la interpretación de la emergencia de las voces y valores del otro. Para revelar las acciones dinamizadoras de cada una de las actitudes que se pueden expresar ante el contenido ilocutivo de lo dicho por otra persona, se toma como punto de partida el carácter intertextual y transtextual de las ideas enunciadas por el otro.

Desde esa perspectiva, la CA es considerada una forma de la actividad humana y por tanto, un componente de la cultura, que se identifica y distingue por su contribución a la unidad y consistencia de la lengua como signo indiscutible de prestigio intelectual y cultural de la sociedad hispanohablante en el mundo contemporáneo. Esta realidad favorece la comunicación entre personas que no solo son diferentes en cuanto a su procedencia geográfica, social y lingüística; sino también en sus percepciones, representaciones, interpretaciones y valoraciones personales tanto en cuanto a los objetos del mundo, como en relación con lo dicho por el otro, ya que sus actitudes ético psicológicas, compromisos vivenciales, intereses, necesidades no son homogéneas.

Diagnóstico de la situación real y de sus potencialidades

Para determinar el estado actual del proceso de la CA en los estudiantes de ELE de los CCD de la FENHI, se ejecutaron diversas acciones: práctica docente en la asignatura, visitas a clases, análisis de los documentos rectores de la asignatura en cuestión (programa y sílabo) y del libro de texto, encuesta a los estudiantes, entrevista grupal con los profesores del colectivo y caracterización de los CCD. Los datos recopilados sirvieron de fundamento para la determinación de las principales limitaciones, insuficiencias y necesidades en el desarrollo de la CA, con vistas a la elaboración de una propuesta que contribuyera a revertir la situación existente y acercarse al modelo deseado.

Como se presuponía, las valoraciones apreciativas alcanzaron el mayor porcentaje. En la Tabla 1 Porcentajes por tipo de valoraciones, aparecen interpretados los datos de los 2, 275 estudiantes matriculados entre 2013 - 2017.

Tabla 1 Porcentajes por tipo de valoraciones		
Tipo de valoraciones	Cantidad	Porcentaje
Apreciativas	1911	84%
Jerarquizadoras	251	11%
Evaluadoras	113	5%
TOTALES	2275	100%

Fuente: Elaboración propia, 2018

Las tres situaciones comunicativas tomadas en consideración para medir las actitudes se pueden apreciar en la Tabla 2 Situaciones comunicativas.

Tabla 2 Situaciones comunicativas		
Situación 1	Situación 2	Situación 3
Un coenunciador que podría estar de acuerdo con la apreciación que el enunciador se cree en la obligación de hacer.	Un coenunciador que podría no estar de acuerdo con la apreciación que el enunciador se cree en la obligación de hacer.	Un coenunciador evaluador.

Fuente: Adaptado de Llanes y Diviñó, 2018

Estas actitudes son motivadoras en la medida en que estén conectadas con el mundo real de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el espacio de la clase adquiere otro sentido: los estudiantes como agentes sociales y hablantes interculturales tienen que trabajar en grupo, indagar fuera del aula y, por tanto, tomar decisiones, moverse, relacionarse con otros.

A partir de esas realidades, para poder valorar objetivamente las actitudes, en cada situación se consideraron las intenciones, las estrategias y las modalidades utilizadas. Se constató que en un escenario que promueve la valoración, el funcionamiento psicolingüístico y las representaciones de la relación aprendizaje – desarrollo cambian de perspectiva. Sin embargo, todavía no existe plena sensibilización en cuanto a esta necesidad, por lo que no es manifiesta en el direccionamiento estratégico del proceso, aunque se observan en su gestión educativa.

Ello se puso de manifiesto en las clases visitadas. La interpretación de los datos arrojados por la aplicación de la Guía de observación (estructurada) de clases ha permitido las siguientes conclusiones:

Se fragmenta el discurso para hacerse entender. Debido a ello, el ritmo, la entonación y, en ocasiones, el acento no podían ser considerados los de un modelo lingüístico auténtico.

La experiencia y compromiso vivencial del profesor dificultan su accionar en un contexto caracterizado por la diversidad de los estudiantes en cuanto a edad, país, lengua materna, nivel cultural, experiencias de aprendizaje previas, intereses y motivaciones.

La interferencia de la LM del estudiante y/o los idiomas que domina o ha estudiado se manifiesta de formas diferentes.

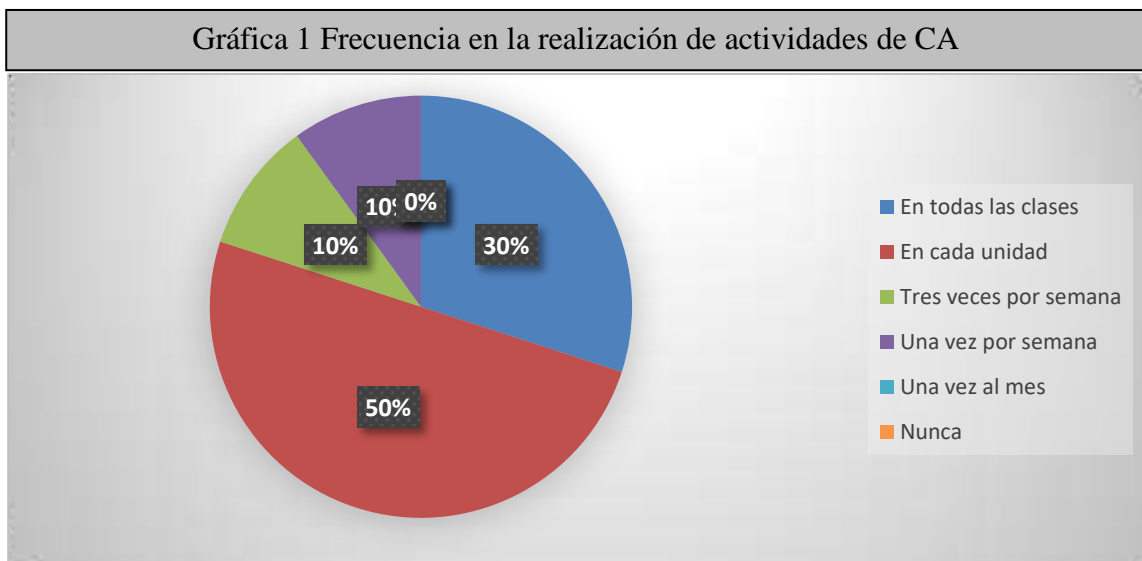
La orientación de las actividades no deja clara la base orientadora para la solución de las tareas por parte de los estudiantes.

La realización de las actividades de audición no siempre está precedida por la presentación del tema, ni el trabajo correspondiente con el vocabulario. Tampoco se activan los conocimientos previos. Con bastante frecuencia no se comunica el tiempo establecido para la realización de las actividades. Por el contrario, la audición puede verse interrumpida con explicaciones acerca de la realización de la actividad.

Las actividades frecuentemente se limitan al nivel de reconocimiento

En cuanto a la frecuencia de las actividades, los resultados de las opiniones se comportaron como se muestra en la Gráfica 1 Frecuencia en la realización de actividades de CA.

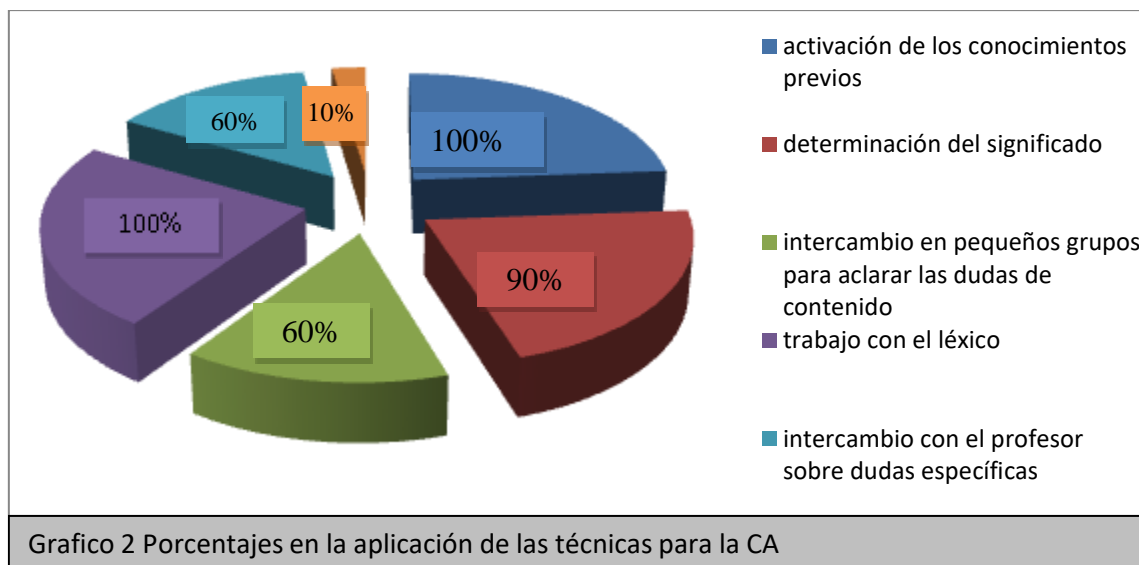
Gráfica 1 Frecuencia en la realización de actividades de CA



Fuente: elaboración propia (2017)

Al cruzar esta información con la recibida en la encuesta a los estudiantes, se pudo constatar falta de unidad de criterios entre estos y sus profesores.

En la Gráfica 2 Aplicación de las técnicas para la CA, aparecen los porcentajes alcanzados según la aplicación en el aula de cada una de ellas.



Fuente: elaboración propia (2017)

En relación con ello, hay que señalar que existen aspectos discordantes entre la información ofrecida por los profesores y la ofrecida por los estudiantes en relación con las mayores dificultades que deben afrontar en la CA. Los datos al respecto aparecen en la Tabla 3 Dificultades en los textos para la CA.

Dificultades	Sí	No
Palabras desconocidas	27	13
Palabras parecidas a las de tu lengua materna	9	31
Oraciones muy largas	35	5
Estructura de la oración	30	10
Temas tratados	7	33
Motivación para la actividad	24	16

Fuente: elaboración propia (2017)

Como puede apreciarse, entre las dificultades destacan: la motivación para la actividad, las palabras desconocidas, la estructura y la extensión de la oración. Esta constatación entra en contradicción con lo expresado por los profesores que aseguran un 100% de trabajo con el léxico, un 100% de activación de los conocimientos previos, lo que se supone debía garantizar en un alto porcentaje la motivación hacia el tema y el 90% relacionado con la determinación del significado.

Uno de los datos más llamativos es que solo el 10% de los profesores estima el uso del diccionario cuando es conocida la popularidad que tiene la telefonía móvil entre estos estudiantes. Por otra parte, si bien es cierto que la inferencia es muy necesaria y efectiva, el diccionario también puede facilitar el trabajo, sobre todo, en el caso de los estudiantes asiáticos, pues por más que el profesor insiste en que lo importante no es reconocer todas las palabras sino saber o determinar el sentido del texto, ellos requieren los significados puntuales de los vocablos de los materiales que se presentan. En ambos casos (profesores y estudiantes), destaca que no se considere el intercambio como una vía para evacuar dudas, abordar el tratamiento de la interculturalidad, hacer prevalecer el respeto a la opinión, los valores y la cultura del otro.

Lo expuesto hasta aquí evidencia la necesidad de una preparación metodológica adecuada para realizar actividades de CA en las clases.

Caracterización de la alternativa

En el lenguaje corriente y dentro de la teoría de las decisiones, una **alternativa** es una vía de solución que puede ser elegida entre otras. En el caso específico, se plantea una alternativa metodológica porque su planteamiento conlleva una selección de objetivos, métodos, procedimientos, técnicas, actividades concretas para el desarrollo de la CA. (Adaptado de G. Deler, 2007). En ese sentido, se tuvieron en cuenta las siguientes características:

Carácter objetivo: surge como respuesta a un problema real, existente en las aulas de ELE, cuya determinación se ha realizado a partir del análisis del estado actual del desarrollo de la CA.

Carácter integral: se expresa por las cualidades, valores, modos de actuación, en estrecha relación con los objetivos y contenidos de la disciplina, así como con las orientaciones metodológicas establecidas para la dirección del PEA de la asignatura Idioma español.

Carácter flexible: se puede perfeccionar y adaptar a diferentes cursos según los objetivos, las necesidades, las características de los estudiantes. Permite cambios en

las actividades según se van desarrollando estas, en dependencia del contexto donde se desarrollen y del nivel de conocimiento que posean los estudiantes.

Carácter sistémico: posee un orden lógico y jerárquico entre las actividades que la conforman, en correspondencia con un objetivo general.

Carácter desarrollador: posibilita el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores, potenciado por los modos de actuación del estudiante en las actividades que favorecen la colaboración con el colectivo bajo la guía del profesor.

Carácter contextualizado: se concibe como base para el reconocimiento, análisis lingüístico y construcción de significados en un contexto determinado, de manera que responde a las necesidades inmediatas de comunicación de los estudiantes y está orientada a motivarlos y desarrollarlos como agentes sociales, hablantes interculturales y aprendientes autónomos.

Carácter vivencial: se representan vivencias, necesidades prácticas y experiencias personales que afrontan los estudiantes en su vida cotidiana pues están inmersos en el medio. Esto propicia la participación activa y consciente del estudiante en el proceso de aprendizaje de la lengua y coadyuva al aprendizaje significativo,

Nivel de actualización: materializa las concepciones actuales sobre la CA y los enfoques más generalizados en la enseñanza del español como LE y L2.

Aplicabilidad: se ha diseñado para su utilización en los cursos de ELE, por lo que aunque se ha contextualizado en los cursos de corta duración, es aplicable en los Cursos largos; además puede extenderse y emplearse en otros grupos de estudiantes con el mismo nivel de lengua española, siempre que se efectúen adecuaciones en las actividades.

Objetivo general: Contribuir al desarrollo de la CA en el nivel Elemental de los CCD de la FENHI, lo que incide en el perfeccionamiento del PEA de ELE en los CCD en la Universidad de La Habana, en particular.

Objetivos específicos:

Desarrollar la CA auditiva desde la perspectiva de los estudiantes como agentes sociales, hablantes interculturales y aprendientes autónomos.

Contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Para cumplir estos objetivos, la alternativa metodológica comprende tres etapas:

Orientación	Ejecución	Control
<p>Objetivo: Caracterizar la preparación para la realización de la actividad. Incluye: El diseño del proceso de enseñanza a partir de las necesidades y potencialidades de los estudiantes. La precisión de los objetivos, el contenido y los procedimientos a utilizar, las actividades a realizar La determinación de los temas, la situación, el contexto comunicativo, las funciones.</p>	<p>Objetivo: Determinar las condiciones para afrontar la recepción del texto, así como el desarrollo de las estrategias para comprender interpretar y valorar su contenido. Incluye: La asociación entre los esquemas de conocimientos instalados y la nueva información. Puede materializarse a través de actividades de léxico o de significado La creación de nuevos esquemas de conocimientos. El desarrollo de otras estrategias de aprendizaje. Buen entrenamiento auditivo que permita automatizar las habilidades perceptivo-motoras.</p>	<p>Objetivo: Valorar el texto desde varios puntos de vista. Incluye: La toma de decisiones. La solución de contradicciones. La realización de conclusiones. Se refiere a la captura o discriminación de lo que el oyente considere más importante., en lo que puede ayudar el análisis del léxico, la gramática, el uso y los elementos culturales.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2018

Para llevar a cabo estas acciones, se propone una metodología interactiva pues permite que los estudiantes desarrollen un pensamiento reflexivo y puedan expresar sus criterios, opiniones etc.

CONCLUSIONES

Se realizó la revisión bibliográfica relacionada con los fundamentos teóricos metodológicos necesarios para el diseño de una alternativa que contribuya al desarrollo de la CA. A partir de las interpretaciones realizadas en torno a la unidad entre la teoría y la práctica, pudieron generalizarse las características del PEA en el contexto del nivel elemental de los CCD de la FENHI, lo que tipifica el modo de actuación en su relación con la integración de objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Se diagnosticaron las particularidades de la muestra estudiada, las dificultades en el dominio de la CA y las necesidades en relación con sus niveles de desarrollo y su manifestación en las etapas y niveles de esta forma de la actividad verbal. Ello redundará en un perfeccionamiento del PEA del ELE en la FENHI, ya que actuará en función de elevar su competencia comunicativa, sociocultural e intercultural al diseñarse una salida que integra textos, imágenes, sonidos, animación, videos y recursos hipertextuales. Estos recursos brindan la posibilidad de relacionar la información desde cualquiera de las palabras habilitadas, pues la información está unida mediante interconexiones que se conforman en torno a los ejes temáticos de cada unidad.

Se jerarquizan las demandas sociales y las necesidades de actualización de los conocimientos en función del desarrollo de la CA con el fin de lograr la articulación armónica de los diferentes componentes de la propuesta, atendiendo a la gran cantidad de Modificaciones realizadas por el PCIC en su última adaptación (*Instituto Cervantes, 2017*).

REFERENCIAS

- ACOSTA, R. (2000): Enfoque interactivo para la enseñanza de lenguas. Tesis en opción al título académico de Máster en didáctica del español y literatura: Instituto Pedagógico "Enrique "osé Varona". La Habana.
- ALMAGUER, B. (1998): Tratamiento diferenciado a los distintos tipos de textos en la etapa inicial de la enseñanza de la lectura del inglés en los ISP. Tesis en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas. Universidad de Oriente.
- ARNOUX, E. (2010). Representación sociolingüística y construcción de identidades colectivas en MERCOSUR, en CELADA, M. et al. Lenguas en un espacio de acontecimientos, acciones y representaciones. Biblos, Buenos Aires.

BAJTÍN, (1999). *Marxismo y filosofía del lenguaje. Problemas fundamentales del método sociológico en la Ciencia del Lenguaje*. ED HUCITEC, Sao Paulo.

_____. (1997 a). *Estética de la creación verbal*. México: S. XXI, 1997a (original de 1952). Impreso.

_____. (1997 b). *Hacia una filosofía del acto ético. De los Borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos, 1997b (original de 1929). Impreso.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Madrid.

CUBO, L. et al. (2002). *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Mendoza: Ex Libris. Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las Ciencias Cognitivas al Aula*. Siglo, Buenos Aires. Disponible en: <https://neuropsicologiainfantilusanbuenaaventura.files.wordpress.com/2016/05/aprendera-leer-de-las-ciencias-cognitivas-al-a> (pdf)

DENIS, D. (2018). *Alternativa metodológica para el desarrollo de la comprensión auditiva en la clase de E/LE. Cursos de Corta Duración. Nivel elemental*. Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Lingüística Aplicada. Facultad de Español para No Hispanohablantes. Universidad de La Habana. La Habana.

DIVIÑÓ, E. (2016). *Estrategia linguodidáctica para el tratamiento de los valores a partir de la comprensión de lectura de cuentos, en condiciones de multiculturalidad* (Nivel superior de los cursos de corta duración). Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Lingüísticas. La Habana: Universidad de La Habana.

DIVIÑÓ, E. y LLANES, R. (2017). "Estrategia linguodidáctica para el tratamiento de los valores a partir de la comprensión de cuentos en la clase de E/LE y L2 en los cursos de la FENHI". *Apropiación, aplicación y uso edificador del conocimiento*. REDIPE – Universidad de Ciencias Pedagógicas y Editorial Académica. EDACUN, La Habana, ISBN 978-1-945570-14-8.

FABELO. J.R. *Los valores y sus desafíos actuales*. La Habana: José Martí, 2003. Impreso

_____. *Práctica, conocimiento y valoración*. La Habana: Ciencias Sociales, 1989. Impreso.

_____. *La naturaleza del reflejo valorativo de la realidad*. La Habana: Instituto Cubano del Libro, 1987. Impreso.

GALBÁN, A. Ma. (2003). "Aproximación al estudio de las macro-categorías semánticas modales (valoración, lealtad, certidumbre, interés, afectividad y expresividad) y su expresión a través de verbos de las lenguas española y alemana". Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Filológicas, La Habana: Universidad de La Habana.

HEBRARD, J. (1991). "L'invention de l'illettrisme dans les pays alphabétisés: les cas de la France". En J.-M. Privat e I. Reuter (eds.), *Lectures et médiations culturelles*, Maison du Livre, de l'Image et du Son, Villeurbanne, 1991, pp. 17-29.

INSTITUTO CERVANTES (2011). *Plan curricular*. Instituto Cervantes, Madrid.

LACKNEY, J. (2000). 12 principios que sustentan el aprendizaje basado en el cerebro. Ponencia presentada en la Conferencia Regional realizada en el Medio Oriente el 30 de abril. AIA, Estados Unidos.

Anexo 1

Con el propósito de ilustrar cómo se materializa la alternativa, se ha seleccionado una de las 21 actividades de CA incluidas en el material complementario, principal aporte práctico de la investigación realizada.



En un estudio de televisión



Quiero cumplir mi sueño



¿Qué lugares o monumentos famosos conoces? Selecciona tres de ellos y tus compañeros tienen que decir en qué país o ciudad están

Ejemplo: la Giraldilla – en La Habana

Conversa con tus compañeros sobre festivales o concursos importantes que ocurren en tu país.

Después de escuchar a tus compañeros ¿En cuál de ellos te gustaría participar? ¿Por qué?

Observa el siguiente documento y escoge la respuesta correcta:

CUBA VISION INTERNACIONAL

Concurso de Participación "Yo hablo español"

El ganador del concurso "Yo hablo español" obtendrá un curso completamente gratis en la Universidad de La Habana acompañado por un curso de cultura cubana y clases de salsa.

Participar en el concurso es fácil. Completa la planilla y envíala a los estudios centrales de la televisión cubana.

¡Cumple tu sueño!

CONCURSO "YO HABLO ESPAÑOL"
¡Ven a Cuba y cumple tu sueño!

Nombre:
 Apellidos:
 Dirección:
 Ciudad:
 País:
 Número de teléfono:
 Correo:
 Profesión:
 Edad:
 Mi sueño:

Se trata de:

- Una publicidad para un viaje.
- Una noticia en el periódico.
- Una carta de invitación para un programa de Cubavisión Internacional.
- Un anuncio para una competencia.

Ahora eres un concursante más. Completa el anuncio con tus datos personales Comenta con tus compañeros cuál es tu sueño y con qué ciudad está relacionado.



Los significados

Relaciona la columna A con la B	
A	B
Finalistas	Que asiste a un espectáculo público.
De inmediato	Una persona o equipo: Que llega a la prueba final, después de ganar las pruebas de una competición o campeonato
Espectador	Ahora, al instante



Mi sueño es...

Escucha el programa de participación de Cubavisión internacional
Completa la tabla con la información de los concursantes finalistas.

	Edad	Profesión	Ciudad/País
Austin			
Rachel			
Clardio			
Evelin			

1. Escucha nuevamente el programa de participación y escribe el nombre de un concursante debajo de la foto que se relacione con su sueño. Hay cinco fotos, pero son solo cuatro concursantes.



a. _____



b. _____



c. _____

HABANA CUBA FESTIVAL de la Salsa
Del 20 al 26 de Febrero del 2017

Segunda edición del Carnaval de la Salsa.
Los participantes podrán recibir talleres de percusión, clases de baile, demostraciones de DJ y conciertos con varias de las mejores orquestas de música de salsa cubana.

¡NOVEDAD!
Comida concierto en el hotel Comodoro con músicos invitados que participarán en el Festival y una orquesta tocando en vivo!

Programación de conciertos

<p>Jueves 23 Febrero:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Noro y Primera Clase. • Lazarito Valdés y Bamboleo • Alexander Abreu y Havana de Primera. 	<p>Sábado 25 Febrero:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pachito Alonso y los Kini Kini. • El Niño y la Verdad. • Maykel Blanco y su Salsa Mayor
<p>Viernes 24 Febrero:</p> <ul style="list-style-type: none"> • NG La Banda • Manolito Simonet y su Trabuco. • Pupy y los que Son Son 	<p>Domingo 26 Febrero:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tania Pantoja y su grupo. • Adalberto Álvarez y su Son • Van Van

d. _____



e. _____

a) ¿Cuál es la pasión de cada concursante?

- Austin
- Rachel
- Claudio
- Evelin



¿Dónde están?

Relaciona las siguientes imágenes con la ciudad cubana correspondiente.



Castillo de San Pedro de la Roca
Gibara
Centro histórico de Trinidad
Paseo del Prado
Valle de Viñales



Descríbelos y comenta con tus compañeros tus experiencias en alguno de ellos. Dale razones a tus compañeros para visitar estos u otros lugares de tu interés. Puedes incluir elementos históricos.

Como muestra la actividad, en la elaboración del material complementario, se tuvieron en cuenta los indicadores del nivel, las exigencias para actividades de CA y su correspondencia con las características específicas de los estudiantes en los CCD. Desde esta perspectiva, están orientadas hacia el cumplimiento de los objetivos del programa de la asignatura, del syllabus y por consiguiente de las unidades que lo integran. Los textos correspondientes a las seis primeras unidades han sido creados por la autora. Parten de situaciones comunicativas reales o muy cercanas a la vida cotidiana de los estudiantes: conversaciones entre hispanohablantes, programas radiales y televisivos, anuncios, etc. Con ello, se propicia el tratamiento de los valores en la interacción con el otro. Se tomó en consideración también, que dentro de los materiales para la CA que se utilicen en la clase, deben primar los que reflejen correctamente las particularidades del lenguaje oral, aquellos rasgos y cualidades que lo diferencian de los textos escritos

TUTORIAL DE AUTOGESTIÓN DE APRENDIZAJE DE IDIOMA ESPAÑOL PARA EL DESEMPEÑO EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Autora: MSc. Guadalupe de las Mercedes Quesada Pita, lupequesada@infomed.sld.cu

Facultad Preparatoria de Idioma Español, Universidad de Ciencias Médicas de La Habana

RESUMEN

Se diseña el tutorial como recurso didáctico para ser utilizado por graduados universitarios no hispanohablantes en su autogestión del aprendizaje de la asignatura Idioma Español durante la etapa de familiarización y el estudio de los sistemas del cuerpo humano en el entrenamiento de la competencia comunicativa como destreza idiomática necesaria para los egresados de medicina, procedentes de África y otros continentes, que se insertan en las instituciones médicas cubanas, para realizar diferentes especialidades. Se sustenta en el método dialéctico-materialista, el histórico y lógico para la fundamentación teórica, la sistematización en la concepción del diseño y su visión integradora del proceso formativo, la observación abierta y el vivencial para obtener información directa e inmediata del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo es socializar una propuesta del tutorial como recurso didáctico para el mejoramiento de la competencia comunicativa de los estudiantes de la Facultad Preparatoria.

INTRODUCCIÓN

El progreso científico- tecnológico alcanzado por la humanidad durante los siglos precedentes hasta la actualidad exige nuevos retos a las naciones del orbe y en especial a las generaciones más jóvenes que tienen la responsabilidad histórica de ser los dignos relevos del quehacer de abuelos y padres para dar continuidad a la vida. Ese vertiginoso desarrollo alcanzado requiere la preparación de los protagonistas de las transformaciones necesarias ante las problemáticas que enfrenta la sociedad del conocimiento¹. Tal desafío que afrontan la humanidad y la universidad impone la formación de recursos humanos más competentes para su solución, por ello, la superación y la investigación permanentes constituyen las herramientas idóneas para encontrar las alternativas que conducen al cumplimiento del propósito que interesa a todos¹.

Materiales y métodos: Se sustenta en el método dialéctico-materialista, que posibilita la utilización de los métodos histórico y lógico en la fundamentación teórica, la

sistematización en la concepción del tutorial y su visión integradora del proceso formativo, la observación abierta y el vivencial para obtener información directa e inmediata del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y las herramientas digitales.

Por eso, es objetivo del presente trabajo; socializar el tutorial como recurso didáctico por su contribución *en* la atención al desarrollo de las potencialidades individuales que se materializa en el mejoramiento de la competencia comunicativa y en el estudio de una nueva lengua, instrumento para el tránsito por las especialidades, maestrías o doctorados una vez egresen de la Facultad Preparatoria. El aporte lo constituye la concepción y aplicación del tutorial en el proceso de enseñanza–aprendizaje del Idioma Español. La pertinencia: Facultad con la visión de integrar los currículos básico, propio y optativo-electivo para mejorar las competencias comunicativas.

DESARROLLO

Se requiere de directivos y docentes con desempeño profesional pedagógico, planes de estudio en los que el currículo y los medios garanticen un proceso de enseñanza-aprendizaje superior para el logro de egresados capaces de asumir el cambio necesario en la sociedad. También ante el crecimiento de la matrícula en los Centros de la Educación Médica Superior tanto de los nacionales como extranjeros exige agotar todas las alternativas para el éxito del proceso.

Durante el siglo veinte se ha comprobado la pertinencia de las tecnologías de la información y las comunicaciones en todas las esferas de la vida y en especial en la educación para el desarrollo de las diferentes formas de organización de la docencia, con mayor calidad, a partir del protagonismo del estudiante en la gestión del nuevo saber y la condición del docente como facilitador de la construcción del aprendizaje. La productiva actuación del binomio profesor-estudiante propicia analizar los fenómenos, hechos y cambios de manera más activa, reflexiva, creadora y ética en la concepción del currículo anticipa un proceso de enseñanza aprendizaje de elevado nivel científico con retroalimentación y nuevos requerimientos en la infraestructura de las instituciones para dar continuidad al perfeccionamiento de la labor docente-educativa.

La Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana tiene como misión la formación de estudiantes de pregrado y postgrado en idioma español para disponer de la herramienta del lenguaje que les permite a unos, ingresar en la carrera de Medicina y a otros, transitar por especialidades maestrías o doctorados según su perfil en salud después de alcanzar la preparación en las ciencias, las humanidades y potenciar los valores. La Institución cuenta en su claustro con 32 doctorandos que asumen la teoría de la Educación Avanzada¹ en la formación de un egresado con mayor desempeño profesional y humano. Estos docentes utilizan laboratorios de idiomas New Class, de Computación, Aulas especializadas que garantizan un aprendizaje en un período muy corto, para ello, se desarrollan materiales audiovisuales, que visualizan los sistemas de contenidos y activan el protagonismo estudiantil, en la formación de un egresado con mayor desempeño profesional y humano,

La sistematización de diferentes autores sobre su definición de medios caracteriza la esencia e importancia en el ámbito académico. Como expresa Cabero² existe una diversidad de términos para definir el concepto de materiales didácticos, según los que se presentan a continuación: *Medio* (Saettler, 1991; Zabalza, 1994). *Medios auxiliares* (Gartner, 1970; Spencer-Giudice, 1964). *Recursos didácticos* (Mattos, 1973). *Medio audiovisual* (Mallas, 1977 y 1979) *Materiales* (Gimeno, 1991; Ogalde y Bardavid, 1991).

En la obra de Cabero se destaca lo conceptualizado por Cebrián como: Todos los objetos, equipos y aparatos tecnológicos, espacios y lugares de interés cultural, programas o itinerarios medioambientales, materiales educativos que, en unos casos utilizan diferentes formas de representación simbólica, y en otros, son referentes directos de la realidad. Estando siempre sujetos al análisis de los contextos y principios didácticos o introducidos en un programa de enseñanza, favorecen la reconstrucción del conocimiento y de los significados culturales del currículum².

Los medios audiovisuales son un recurso valioso para la enseñanza, cualquiera sea el nivel educativo en que se utilicen. Se trata de un conjunto de técnicas visuales y auditivas que apoyan los procesos educativos, facilitando una mayor y más rápida

comprensión e interpretación de las ideas. La eficiencia de los medios audiovisuales en la educación, sustenta su accionar en la percepción a través de los sentidos³.

Cada autor da un significado específico al concepto, lo que transfiere a un panorama mucho más amplio en relación con lo que a materiales didácticos se refiere. El léxico utilizado para nombrar a los materiales didácticos da lugar a considerarlos, según son aplicados por los docentes en la planeación didáctica de sus cursos, como instrumentos y soportes para la explicación de informaciones y orientaciones educativas. Los contenidos de la materia son presentados a los estudiantes en diferentes formatos, de manera atractiva, y en ciertos momentos clave del saber. Estos materiales didácticos (impresos, audiovisuales, digitales, multimedia) se diseñan siempre según el auditorio al que van dirigidos, y tienen fundamentos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos y comunicacionales, porque pasa por un proceso integral del conocimiento, que involucra al profesor-estudiante-grupo como una unidad dialéctica enriquecida por el aporte de cada integrante con una mirada interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria en la propia práctica educativa.

Sin embargo, los términos *material* y *recurso* se emplean generalmente de manera unívoca y hasta viciosa. Afirma Odderey Matus que los *recursos didácticos* son todos aquellos elementos físicos que sirven de mecanismos auxiliares para facilitar y procesar los elementos de la enseñanza en vistas a lograr un aprendizaje posterior. Entre estos tenemos los lápices, marcadores, papel, pizarra, plastilina, hilo, disco compacto y otros. En cambio, los *materiales didácticos* son aquellos recursos ya *mediados* pedagógicamente, ya transformados para hacer más efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre estos encontramos una hoja de aplicación (una hoja de papel con texto o imágenes puestas en él con una intención), una canción motivadora (grabada en un CD), el libro de texto, un papelógrafo (papelón con un esquema escrito sobre él), una pequeña maqueta hecha con plastilina (como modelo a ser imitado por los estudiantes)⁴.

La autora de este estudio valora que cada autor en su conceptualización destaca al medio como apoyo didáctico de gran riqueza e intencionado durante el proceso de enseñanza aprendizaje por sus características: Permite mostrar realidades lejanas en el

tiempo y en el espacio. Facilita aumentar o disminuir el tamaño de los objetos. Integra armónicamente imágenes, textos, movimiento, colores y sonidos. Reutilizable según las necesidades. Posibilita variar el tiempo real y ayuda a transformar lo invisible en visible.

Los Medios Audiovisuales se clasifican en función de la comunicación, al tener en cuenta los sentidos que se utilizan: comunicación visual, comunicación auditiva, comunicación audiovisual, comunicación programada. La comunicación visual está dominada por la vista, y se constituye a partir de ilustraciones, fotos, gráficos, diagramas, pizarrones de distinto tipo, representaciones y modelos, incluye las diapositivas y el cine mudo. La comunicación auditiva se compone por grabaciones, radiofonía. Se utilizan instrumentos de registro y de reproducción. Predomina el sentido del oído. La comunicación audiovisual engloba las dos comunicaciones anteriores, se tiene en cuenta tanto lo auditivo como lo visual. Está conformada por diapositivas con locución y musicalización, cine sonoro, televisión, videos entre otros⁴. Finalmente se encuentra la comunicación programada, constituida por las máquinas de enseñanza, computadoras. Otra clasificación que se realiza de los diferentes medios de comunicación audiovisual es en dos grupos: medios pequeños, artesanales o de tecnología liviana y medios masivos o de tecnología pesada. Los medios pequeños son los de un funcionamiento y una estructura sencilla y de bajo costo, de fácil acceso para el docente y el comunicador; mientras que los otros son más complejos, requieren personal especializado debido a la tecnología más sofisticada que utilizan, y su costo es elevado.⁵

Se destaca cómo la autora del trabajo defiende el uso del tutorial como ejemplo de medio pequeño por su relevancia para el aprendizaje de una segunda lengua en la Institución dado que los tutoriales reducen el tiempo, el esfuerzo de la enseñanza y del aprendizaje, con esta alternativa los estudiantes se motivan, a partir de sus necesidades de aprendizaje y lo sociocultural, esto favorece el análisis y comprensión de los mensajes y permite al estudiante construir su conocimiento. Del mismo modo, posibilitan procesos de retroalimentación individual-grupal. También aumenta la conservación de la información recibida tanto a corto como a mediano plazo. Desarrolla el sentido crítico y la lectura activa de estos medios como representación de la realidad,

promueve e inspira la imaginación. Otro beneficio es que se logra mantener la atención de los estudiantes por un período de tiempo mayor, mejora la interacción estudiantil durante las prácticas del ambiente académico.

La investigadora comparte el juicio de Caldeiro en el cual refiere que en la educación en línea son fundamentales las actividades que los estudiantes deben resolver para aprender⁶.

En esa línea de pensamiento el término tutorial, muy de moda en los círculos informáticos, neologismo de origen inglés en las últimas décadas y con la experiencia de las nuevas tecnologías, nacen los **videotutoriales**, los cuales son utilizados para e-learning de muchas academias en línea. Además existen webs que ofrecen gratuitamente estos tutoriales en video⁷. Estos favorecen el protagonismo estudiantil en la construcción del nuevo saber. El tutorial normalmente es una sucesión de movimientos que aumentan el nivel de complejidad y comprensión. Por esta razón, es importante seguirlo en su secuencia lógica para que el usuario-estudiante entienda todos los componentes.

El sistema tutorial incluye cuatro grandes ciclos al parafrasear: a Galvis. **Ciclo introductorio**: genera motivación y se centra la atención. Este médico o enfermero tiene muy bien definido su proyecto de vida profesional y necesita actualizarse en un tiempo mínimo para contribuir al desarrollo del pensamiento médico en su nación. El tutorial propicio disponer de un procedimiento para autogestionar su aprendizaje. Su necesidad de aprendizaje le impone asumir su estrategia. **Ciclo de orientación inicial**: se dan los códigos, almacenaje y conservación de lo aprendido. Se inicia la relación observación-identificación-comprensión y decodificación en el procesamiento de la información-mensaje y su registro en la memoria. **Ciclo de aplicación**: memorización y trasmisión de lo aprendido. Una vez almacenado viene la evocación de las acciones realizadas previamente a la obtención de la información-mensaje, para continuar el proceso. **Ciclo de retroalimentación**: en el que se demuestra lo aprendido y se ofrece retroinformación y refuerzo). Este es un momento muy importante se comprueba el aprendizaje alcanzado y se reafirma en un nivel superior con tareas más complejas⁸

¿Cómo se concibe y aplica el tutorial en el currículo de la Facultad Preparatoria de la UCMH?

El profesional de la salud no hispanohablante selecciona a Cuba para continuar su superación postgraduada entre varias nociones por la pertinencia de la política de salud del país a partir de los resultados alcanzados por la medicina durante las últimas seis décadas y por los proyectos educativos solidarios de este Estado con los que también se abre al mundo.

Esta propuesta presenta resultados de una tarea de investigación incluida en el proyecto “Concepción curricular pedagógica de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana acerca del protagonismo del estudiante de postgrado no hispanohablante en la autogestión del aprendizaje del idioma español para el mejoramiento del desempeño en la competencia comunicativa.

El tutorial en el currículo de la Facultad Preparatoria de la UCMH se concibe y aplica como sistema instructivo de autoaprendizaje que simula la condición de facilitador del profesor y revelan al usuario-estudiante el desarrollo del modo o los pasos para realizar determinada actividad. Esta tarea consistió en la concepción, diseño y aplicación del tutorial durante el proceso de enseñanza–aprendizaje en la preparatoria de postgrado de médicos no hispanohablantes.

¿Qué exigencias se imponen a los docentes en la aplicación del tutorial en el currículo de la Facultad Preparatoria de la UCMH?

Al docente le corresponde una superación previa para realizar todo lo proyectado del tutorial en el currículo de la Institución y facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje. "No podemos quedarnos impasibles ante este fenómeno y esperar a que los alumnos tengan que conocer las posibilidades de estas tecnologías por su cuenta fuera del contexto escolar"⁹. Se convoca al desempeño profesional pedagógico desde el colectivo de asignatura, departamento y equipo metodológico bajo el paradigma de calidad, inteligencia y sentido de pertenencia. Es una nueva mirada desde diferentes ciencias entre ellas la filosofía, pedagogía, la didáctica, la psicología, sociología y la informática, que merece el mayor empeño, por el protagonismo de docentes y estudiantes en los procesos educativos.

La investigadora valora que se debe prestar atención a las consideraciones dirigidas al desempeño profesional pedagógico de los docentes al igual que a la formación para el cumplimiento de la función tutorial. Es imprescindible para la educación inclusiva según la Agenda 2030 tener un docente con la preparación específica que ofrezca una orientación integral, que utilice las herramientas digitales para garantizar el tránsito por la educación superior de los segmentos más vulnerables de los países que asisten a los Centros de la Educación Médica Superior y atender la advertencia de . Umberto Eco: "La civilización democrática solo se salvará si se hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica y no una invitación a la hipnosis"¹⁰.

Binomio disciplina /tutorial

El binomio disciplina /tutorial adquiere trascendencia especial en el espacio académico por la misión de la Institución de enseñar el idioma español a los estudiantes de postgrado no hispanohablantes y la atención a la práctica pre profesional, superación que garantiza el desempeño profesional con una visión anticipada para la solución de las problemáticas y necesidades socioeconómicas de sus países.

Las diferentes disciplinas que tributan a la figura del postgrado y el uso de las aplicaciones informáticas constituyen valiosos binomios para un proceso de enseñanza aprendizaje de superior calidad. Es un reacomodo de la pedagogía y la tecnología para una formación centrada en el protagonismo estudiantil y un aprovechamiento racional del tiempo para desarrollar la docencia y la investigación.

Ejemplo: Estrategia de la etapa de Familiarización: Fase I Sensibilización y caracterización psicopedagógica de los estudiantes según diagnóstico. Fase II Diseño, objetivos, planificación e implementación de las actividades de aprendizaje: **el alfabeto** Fase III Ejecución, sistematización y retroalimentación. Fase IV Evaluación sistemática y final.

La familiarización constituye una buena práctica para el aprendizaje de idioma español (ELE) por estudiantes no hispanohablantes en grupos multilingües en aulas y laboratorios NewClass; luego de pasar por el control sanitario, durante las dos primeras semanas del curso, regulada como participación educativa, desde el momento inicial

con una aproximación a las disciplinas: lingüísticas y comunicología, cuando solo tienen las habilidades de su lengua materna.

CONCLUSIONES

Se logra socializar una propuesta de tutorial de la etapa de Familiarización en los aspectos teórico- metodológico-prácticos durante el proceso de enseñanza–aprendizaje de idioma español para lograr el desempeño en la competencia comunicativa en los estudiantes de postgrado no hispanohablantes de la Facultad Preparatoria.

RECOMENDACIONES

La socialización de esta propuesta con otros centros que trabajen la Preparatoria. La Interacción con los egresados de la Facultad Preparatoria durante la preparación en sus especialidades siempre que sea posible en los eventos de esta Institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Añorga Morales J, Valcárcel Izquierdo N. La teoría de los sistemas de superación y el capacitador como gestor del progreso. Cátedra Educación Avanzada. Centro de Postgrado en Ciencias Pedagógicas, La Habana; 2004.

Cabero, Julio, (2001), *Tecnología Educativa, Diseño y Utilización de Medios para la Enseñanza*, España, Paidós.

Los medios audiovisuales Wikipedia. December 23, 2015.

Matus, O. Material didácticos. Wikipedia. Versión Sábado 16 de enero de 2016.

Rodino, PA. Los medios audiovisuales y su uso en la enseñanza a distancia. Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia. Wikipedia, versión Jueves, 19 de mayo de 2015.

Caldeiro, G. La incidencia de la configuración digital en los estilos comunicacionales sobre los que se construyen las Dinámicas Colaborativas Mediadas por Tecnología. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, (8), pp-8, 2014. Disponible en: <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/7470>.

Cursillo o tutoriales. Wikipedia, version of the Wednesday, December 23, 2015.

Galvis, [Wikipedia](#) - version of the Wednesday, December 23, 2015. The text is available under the [Creative Commons Attribution/Share Alike](#) but additional terms may apply for the media files.

Sevillano, María Luisa (Coord.) (2002). *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación*. Madrid: CCS..

Eco, Umberto [Wikipedia](#) - version of the Wednesday, August 05, 2015.

LOS PROFESORES DE ELE MODELAN TAREAS COMUNICATIVAS PARA LA INMERSIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DEL NO HISPANOHABLANTE

Autor: MsC. Isidra Zamora Reyes, isidra15@fp.sld.cu, isidrazamora55@gmail.com

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

SÍNTESIS

La propuesta tiene como objetivo: modelar tareas comunicativas para la inmersión sociolingüística del no hispanohablante en el contexto habanero. Es pertinente porque desde el punto de vista didáctico, se aplica el enfoque comunicativo, tanto en el desarrollo de tareas comunicativas para el proceso de inmersión y como en los materiales didácticos. Articuló las necesidades metodológicas del profesor de ELE de la Facultad Preparatoria de Ciencias Médicas de a Habana. Incidió fundamentalmente en la preparación procedimental, en la metodología para desarrollar las actividades para la inmersión, en el aprovechamiento adecuado del contexto habanero y en ese sentido, contribuyó también a su desempeño competente. Se emplearon los métodos teóricos y empíricos de investigación desde la concepción dialéctico materialista que permitieron la recogida de información imprescindible para argumentar la situación problemática, precisar el problema científico, formular el objetivo y elaborar la propuesta que contribuyó a la solución del problema y determinar los presupuestos.

Palabras clave: Inmersión sociolingüística, tareas comunicativas, no hispanohablante, desempeño competente, contexto habanero

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras en general, constituye en sí mismo un proceso de formación de la personalidad del estudiante, a partir de que en él se forma y desarrolla la relación entre lo cognitivo (sistema de conocimientos, hábitos y habilidades, o sea lo instructivo) y lo afectivo (lo educativo). Por esta razón es considerado como un proceso de carácter pedagógico, ya que la pedagogía como ciencia se encarga precisamente del estudio de ese proceso

de formación de la personalidad de los estudiantes a través del proceso docente-educativo. González Cancio, R. (2009).

Dentro del PEA se concibe la clase como una de las principales vías para incidir en la formación y desarrollo de la personalidad de los estudiantes en valores, de manera que se conviertan en modos de actuación en cualquier contexto social en que se encuentren insertados, por lo que se infiere que la primera visión que debemos tener de ella es la de su carácter pedagógico.

En el caso específico de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras como medios de comunicación y en particular en el del Español como Lengua Extranjera (ELE), el elemento lingüístico tiene una connotación particular. Ello radica en que la lengua se estudia no en toda la amplitud y multiformidad de su existencia, de sus variantes sistémicas, normativas y usuales, o lo que pudiera llamarse su forma estructural. Para los que estudian una lengua extranjera para y a través de la comunicación en esa lengua, lo más importante es la función que esta cumple para lograr el acto comunicativo. Por lo tanto, desde el punto de vista lingüístico, enseñar una lengua extranjera no implica tomar todo lo que ella significa y de lo que se ocupa, sino aquella parte que ha de constituir el material lingüístico que les permita a los estudiantes insertarse en la actividad comunicativa dentro y fuera del aula. Una vía para facilitar el aprendizaje de ELE es el desarrollo de la inmersión sociolingüística del no hispanohablante con el uso de tareas comunicativas.

DESARROLLO

El proceso de enseñanza-aprendizaje consta de un sistema de componentes fundamentales que lo integran: el maestro y los estudiantes, los objetivos, el contenido, los métodos y procedimientos, los medios de enseñanza, el sistema de evaluación y las relaciones sistémicas que se establecen entre ellos.

A partir de conceptos introducidos por el célebre lingüista Ferdinand de Saussure, asumidos por N. I. Guez, desde la lingüística se diferencian dos elementos fundamentales en la enseñanza de cualquier lengua extranjera: lengua y habla. La lengua constituye un sistema de medios de carácter lingüístico, suficientes y necesarios para llevar a cabo la enseñanza de una lengua dada, así como las reglas de su

utilización. Por su parte el habla representa la realización del sistema lingüístico (o sistema de la lengua) en actos concretos de comunicación (Guez, N.I., 1982:23).

Sánchez Morales (2008) especifica el proceso de enseñanza-aprendizaje a corto plazo de lenguas extranjeras y lo define como “el reordenamiento didáctico a partir de la integración de la dimensión psicológica, la espacial y la temporal, tomando como eje central la dimensión psicológica para acelerar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de disminuir las barreras que influyen negativamente en el proceso de aprendizaje del estudiante, acortar los procesos de aprendizaje del idioma, optimizar la actividad sensorial a través del constante enriquecimiento del espacio, enriquecer la interacción sociedad-alumno y profesor-alumno, seleccionar minuciosamente las funciones para el desempeño comunicacional del idioma extranjero.

Lo expresado anteriormente se considera un referente importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, toda vez que dicho proceso se sustenta en la integración de las dimensiones propuestas por Sánchez para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje en plazo corto. En el caso del español como lengua extranjera, se integren las dimensiones de inmersión y paisología a las dimensiones psicológica, espacial y temporal, y se utiliza como eje central la dimensión paisológica, vista como la sociocultural, para introducir al estudiante extranjero no hispanohablante que matricula en las carreras de Ciencias Médicas en la lengua extranjera, no solo en el aula, sino en todos los escenarios en que se desenvuelve, y así generar en él un proceso de autoaprendizaje, relacionar al estudiante extranjero con elementos de la realidad histórica, geográfica y cultural del país y la localidad donde cursará estudios posteriores, para desarrollar competencias en el plano sociocultural y sociolingüístico, para contrarrestar las barreras del período de supervivencia, la adaptación al medio y la formación basada en competencias, optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la inmersión y la paisología, vista como lo sociocultural, disminuir las barreras tanto de comunicación para el período de supervivencia como de adaptación al medio, que influyen negativamente en el proceso-aprendizaje del español como lengua extranjera a través de la dimensión psicológica (cognitivo-afectiva),abreviar los procesos de aprendizaje de la lengua

extranjera, enriquecer la interacción profesor-estudiante-sociedad, seleccionar minuciosamente las funciones para el desempeño comunicacional en la lengua extranjera y que tributen al desempeño del estudiante extranjero en las carreras de las Ciencias Médicas.

Por su parte, Domínguez Pacheco (1999) señala que el factor tiempo es crucial para el estudiante, comprometido a emplearlo de forma óptima, porque su tarea es a corto plazo, y contrariado por la exigencia en un escaso tiempo y la falta de estrategias para asumir el desafío. Alude, además, que la enseñanza de una segunda lengua o un idioma extranjero requiere de una didáctica que trate de poner en práctica estrategias participativas con los estudiantes.

El profesor de ELE es el responsable de despertar en sus estudiantes sus habilidades creativas y reemplazar la recepción pasiva de determinados contenidos por una recepción dinámica, creativa, con un carácter interpretativo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como admitir el aprendizaje como un proceso que implica la utilización del diálogo y el trabajo conjunto profesor-estudiante y estudiante-estudiante en el proceso de construcción del conocimiento.

Cuando los estudiantes no hispanohablantes no superan estados emocionales negativos para el aprendizaje, disminuyen sus potencialidades en la construcción del conocimiento y se les llega a bloquear la capacidad intelectual. El propio profesor y la institución son los responsables de tomar las medidas preventivas con un ambiente favorable, para evitar este fracaso estudiantil del aprendizaje de la lengua española. La inmersión sociolingüística es una vía apropiada para remediar la situación y propiciar la comunicación.

Las investigaciones actuales acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera coinciden en la supremacía de lo comunicativo sobre lo estructural, y en la necesidad de lo cognitivo y la dimensión social en los métodos del futuro desde lo intercultural.

De entre los principios de la didáctica de las lenguas extranjeras aplicables al PEA de la disciplina ELE en la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, (FP UCM de La Habana) se tienen en consideración: el carácter

comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el carácter rector de su contextualización, la prevalencia de la práctica de la lengua en los cuatro aspectos de la actividad verbal, el papel fundamental de los elementos socioculturales (también conocidos como linguopaisológicos), y la concientización del papel sustancial del dominio de la lengua española, que ha de servir a los aprendientes como medio de comunicación no solo en su vida cotidiana, sino además para su desarrollo como médicos en formación y su relación profesional con sus pacientes a lo largo de la carrera y una vez graduados, lo cual es indispensable para evitar equívocos que puedan dañar la salud y hasta la vida de seres humanos. No menos tenido en cuenta es el principio de la consideración de la lengua materna del estudiante. Este último implica, en primer lugar, saber cuáles de los conocimientos, habilidades y hábitos que traen estos de su lengua materna y/o (en el caso de la mayoría de los estudiantes de la FPUCM de La Habana) de su segunda lengua, de la que son portadores los aprendices; si estos son similares, parcialmente similares o absolutamente diferentes de los que se necesita para comunicarse en la lengua extranjera que estudian, el español. Una vez obtenida esa información, el maestro está listo para determinar qué puede ser transferido, modificado o ha de ser construido a partir de cero (Bermello Lastra, G., 2019).

La interrelación entre los estudiantes no hispanohablantes, con sus profesores de las distintas disciplinas, así como con otros estudiantes y trabajadores cubanos, favorece la formación lingüística y el éxito de la comunicación en la clase de ELE y en el "linguoentorno".

Los profesores de varias instituciones, en cuyo currículo no figuraba el español, pero sí el inglés como lengua extranjera, comienzan investigaciones en este campo y se diagnostica la necesidad de reformar los enfoques utilizados para poner en práctica modelos comunicativos. En algunos casos se promueve la aceleración del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera a estudiantes no hispanohablantes mediante la inclusión de situaciones comunicativas contextualizadas en dependencia de los propósitos de la carrera a estudiar. Esto implica la prevalencia de textos (orales o escritos, dialogados o monologados) relacionados con las temáticas

y situaciones comunicativas más frecuentes en el entorno de la especialidad del futuro profesional (así, por ejemplo, quienes se preparan para trabajar en el área de la salud conversarían, leerían y escribirían en la disciplina de Español sobre las ciencias y la práctica médicas). En las Facultad Preparatoria se dan los primeros pasos para la adecuación al enfoque comunicativo en la enseñanza de la disciplina Español como Lengua Extranjera con propósitos médicos. Se diseñan otros textos para la preparatoria: Aprendamos Español I, II y III.

¿Cómo resuelve el profesor el desafío de enseñar ELE en 20 semanas?

Constituye un desafío para los profesores de ELE de la Facultad Preparatoria de Idioma Español lograr que los estudiantes desarrollen la subcompetencia sociolingüística en la medida que desarrollan la competencia comunicativa y en un período docente limitado, para posteriormente estudiar una carrera universitaria en idioma español. Para ello se requiere ir a la búsqueda de nuevas vías que faciliten el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, y permitan al estudiante no hispanohablante alcanzar un nivel de desarrollo en cuanto al uso funcional del lenguaje en un contexto o situación de comunicación específica en que comparta las condiciones socioculturales del uso de la lengua durante su inmersión sociolingüística.

Cada día la sociedad demanda con más fuerza la formación de profesionales capaces no sólo de resolver con eficiencia los problemas de la práctica profesional, sino también, y fundamentalmente, de lograr un desempeño profesional ético, responsable. Para llegar a esta meta, la Educación Avanzada propone la Modelación del profesor quien ha de poseer un conjunto de capacidades y habilidades pedagógicas integradas en:

- El dominio teórico-práctico del método dialéctico, demostrado en su actuación práctica.

- Las capacidades pedagógicas, que están dadas en las premisas necesarias o individuales de la personalidad; académica, es decir, amplios conocimientos sobre la disciplina, tema o ciencia de que se trate y su didáctica, de forma tal que sea capaz de lograr la trasmisión de conocimientos y de organizar y dirigir los métodos que le permitan la observación y comprensión de los fenómenos síquicos de su auditorio o

estudiante y así poder llegar a conocer su personalidad e influir positivamente sobre ellos, debe tener dominio de la lengua materna. El profesor debe constituir y cohesionar el colectivo, transmitir influencia e imprimir ideas, comunicativas relacionarse y saber establecer adecuadamente la comunicación con el requerido "tacto pedagógico", de autoridad, sin ser autoritario, pero mantener la disciplina y fundamentalmente, mediante la demostración de sus conocimientos y el prestigio alcanzado al respecto. Ese conjunto de capacidades y otras distintivas de cada profesor se fusionan en el proceso pedagógico, que visto por Añorga y sus seguidores, determinan el mejoramiento profesional y humano.

De ahí que el desempeño competente del profesor de ELE en la Facultad Preparatoria es concebido en esta investigación como el resultado de la fusión e interrelación de su pericia pedagógica con sus amplios conocimientos del sistema lingüístico y la cultura de la lengua que enseña, sus saberes transversales, destrezas y aptitudes. A su vez, dicho profesor es capaz de transferir este desempeño profesional, operativamente, a los no hispanohablantes en el PEA, para que solucionen de forma autónoma situaciones problemáticas que se les presenten en la comunicación durante la inmersión sociolingüística

En el proceso de enseñanza-aprendizaje a corto plazo (20 semanas) del español como lengua extranjera, la inmersión del no hispanohablante facilita su inserción en el "linguoentorno", lo que le permite interactuar con hablantes nativos del español. Esto le sirve de instrucción y educación en la lengua española, ya sea bajo la guía y supervisión del profesor (académica) como, en ocasiones, de forma libre, al adquirir la nueva lengua sin planificárselo, de forma espontánea (natural), sin ser controlado. Una vía para lograr la inmersión puede ser la adecuada optimización del potencial sociolingüístico que propicia el contexto habanero a través de tareas comunicativas. Las temáticas del programa de la disciplina brindan las posibilidades para este fin.

En países de América Latina se consideraba la inmersión como una modalidad de aprendizaje en la que se permitía que los hablantes adquirieran la segunda lengua o lengua extranjera fuera del proceso docente-educativo. La autora de la tesis está en desacuerdo con estos criterios de inmersión, porque conducirían a teorías como la del

monitoreo, de Krashen (1985), quien establece dos conocimientos en el aprendizaje: “el sistema adquirido y el sistema aprendido” e insiste en que son sistemas completamente separados. Para el autor Ellis (1995) lo controversial en Krashen no es la existencia de dos tipos de conocimiento, sino el hecho de que él insiste en que son dos sistemas completamente separados y que el aprendido no puede convertirse en adquirido.

N.I. Guez (1982) aborda el tema con una propuesta acertada al recomendar actividades educativas e instructivas extra-clases y extra-escolares con el mejoramiento de hábitos y habilidades en una asignatura dada en la nueva lengua, organiza el tiempo libre de los estudiantes, a la vez que amplía su cultura. Lo esencial es el perfeccionamiento de la expresión oral en situaciones reales de comunicación.

La autora de este trabajo respalda lo expuesto por Justo Chávez cuando este plantea que la escuela es parte de la sociedad y por ello desempeña un papel fundamental, pero subordinado a los intereses y necesidades de aquella. No es pues el mero vínculo entre la escuela y la sociedad sino con carácter de ley, la subordinación dialéctica de la parte: la escuela, al todo: la sociedad; la función de la escuela: contribuir a la formación cultural de esa misma sociedad; el estudiante se forma para servir a la sociedad desde la misma escuela y no solo después de graduado. Chávez, (2005), pues se entiende que lenguaje, cultura y sociedad existen estrechamente vinculados e inseparables, por lo que el dominio de una lengua implica el de normas y valores relacionados con la organización de la sociedad que lo utiliza, y a su vez es un indicador simbólico de identidad sociocultural que se produce desde la misma escuela y bajo la guía del profesor.

En este trabajo se asumen las posiciones de varios autores, no sin enfatizar la importancia de saber aprovechar la inmersión en el medio lingüístico y cultural para la adquisición de conocimientos sobre la cultura del país en que la lengua extranjera (para el estudiante) es la vernácula, así como para el desarrollo de las habilidades sociolingüísticas y socioculturales necesarias para una comunicación eficiente.

Por su parte, D. Herrera (2008) plantea: “La inmersión es otra dimensión para acelerar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera a estudiantes no hispanohablantes”. En esta investigación se defiende que es necesario

desarrollar la competencia sociolingüística para que el estudiante arribe a la competencia comunicativa a través de la inmersión.

Para el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) la competencia sociolingüística constituye la capacidad de adecuar los enunciados a un contexto social concreto en el que se produce la comunicación, atendiendo a los usos aceptados en una comunidad lingüística determinada, considerando factores contextuales tales como: la situación y el tipo de relación de los participantes, la información que comparten, los propósitos de la interacción, y las normas y convenciones de esa interacción. Por ejemplo: las normas de cortesía, los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (uso y elección del saludo, formas de tratamiento, convenciones para turnos de palabra, etc.), expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, etc.), diferencias de registro, dialecto y acento (clase social, procedencia regional, grupo profesional, etc. (MCERL, 2017). “Comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (2001).

En esta investigación se conceptualiza la inmersión sociolingüística, que se define como el uso de estrategias de autogestión del aprendizaje, por parte del estudiante que aprende la lengua extranjera, cuando se expone de modo natural o académico al medio donde se habla dicha lengua, para adquirir con rapidez conocimientos, habilidades comunicativas y autonomía para comunicarse en diferentes contextos sociolingüísticos. Esto implica, en el contexto de la Facultad Preparatoria de Idioma Español (FPIE), que el no hispanohablante interactúe con la variante del español hablado en Cuba y las diferentes normas y registros que usan sus portadores, con sus costumbres, tradiciones, historia, manifestaciones culturales, sus valores, su lenguaje extraverbal, formas y frases idiomáticas propias del "linguotorno" en el que se desenvuelve, lo que simultáneamente contrastará de forma enriquecedora con su lengua materna y su interculturalidad. En ella es fundamental el papel orientador del profesor como preparación previa. Esta autora considera que el aprendizaje de una lengua extranjera implica, sin perder la propia identidad, cierta manera de cambiar nuestro modo de comprender a los otros, que es como convertirse en un ser social distinto. Ello supone ser capaces de observar, analizar y reproducir pautas de conducta que son

características de otra comunidad, cuando se encuentran inmersos en ella. Esta práctica justifica la afirmación de Gisela Cárdenas (2000) cuando apuntaba: Cada situación discursiva se enmarca en un tipo de esfera comunicativa que exige el uso de un estilo funcional determinado. La sociolingüística registra divisiones para el estudio de las lenguas por las sociedades en cuanto al uso, como a continuación se relaciona: variedades sociales o diastráticas. (Se subdividen en: registro estilístico culto, medio, informal o coloquial y vulgar), variedades geográficas o diatópicas, variedades históricas o diacrónicas, variedades de situación o diafásicas. Atender a la división social de estos usos del lenguaje, según las concepciones sociolingüísticas, nos enfrenta a las subdivisiones de basamento cultural, que no por complejas dejan de ser objetivas. Se tiene en cuenta que son dos sistemas de códigos que se complementan a la vez que se diferencian.

Los dirigentes, los profesores y trabajadores de servicios de la Facultad deben estar informados de las costumbres, tradiciones y creencias más difundidas en los países de donde proceden quienes estudian en nuestro centro docente. Desconocerlas pudiera ser causa de falta de delicadeza u ofensa (por ejemplo: la forma de saludar, sus tabúes, etc.). Esto evitará el surgimiento de situaciones engorrosas tanto en clase, como en la residencia estudiantil o durante las actividades fuera de la institución. Como señala Martínez Iglesias (2009), desde la enseñanza y el aprendizaje se llama la atención sobre los aspectos semánticos de la lengua objeto de aprendizaje y sobre problemas de comprensión entre culturas, necesarios en la negociación de significados; precisamente el proceso de comprensión entre culturas es lo que garantiza al estudiante de una segunda lengua o extranjera alcanzar logros en la competencia sociolingüística, lo que contribuye como un fin a más largo plazo al desarrollo de la competencia comunicativa.

El contexto sociolingüístico habanero ofrece potencialidades para la inmersión

Esto propicia que el aprendiente no hispanohablante encuentre la posibilidad de colocarse en situación comunicativa continuamente. Es ahí donde él deberá resolver los más disímiles problemas comunicativos por necesidad de subsistencia: control sanitario (en el IPK), trámites burocráticos, cambio de moneda, alimentación,

transportación, práctica de o información sobre religión, interculturalidad, haciendo uso de sus estrategias lingüísticas y personales. Por lo tanto, la inmersión propicia que el no hispanohablante sienta motivación por comunicarse en el nuevo idioma y reconozca la necesidad de realizar tareas comunicativas para lograrlo, lo que al mismo tiempo es una necesidad social. En caso que este estudiante no supere estados emocionales negativos para el aprendizaje, disminuyen sus potencialidades en la construcción del conocimiento y puede incluso bloqueársele la capacidad intelectual. El propio profesor y la institución son los responsables de tomar las medidas preventivas con un ambiente favorable para evitar este fracaso estudiantil del aprendizaje en la lengua que estudian. La inmersión sociolingüística inicia desde el momento en que arriban al territorio donde aprenderán la nueva lengua es, una vía muy apropiada para remediar la situación antes descrita y propiciar la comunicación en la lengua que el estudiante necesita para su vida diaria y sus estudios como futuro profesional de la salud.

La inmersión en diferentes contextos sociolingüísticos tiene mucha utilidad, pero se debe tener en cuenta a la hora de planificarla, si: el tiempo con que se cuenta para el aprendizaje de la nueva lengua es suficiente; se favorece la posibilidad de interactuar con la población autóctona; el aula no es el único espacio para el contacto del no hispanohablante con la nueva lengua; los entornos escolar y social también proporcionan una exposición a dicha lengua de forma continuada.

Las tareas comunicativas para la inmersión

Una herramienta muy adecuada para el desarrollo de la inmersión lo constituye el empleo de tareas comunicativas, que a juicio de Cancio (2009) y citada por Mijares, L. (2008), constituye una de las características esenciales del enfoque comunicativo el exponer a los estudiantes a una entrada de información comprensible y utilizar una tipología de tareas que exija a los estudiantes el uso de la lengua en interacciones genuinas, entendidas estas últimas como la interacción donde los interlocutores intercambian información (existe una laguna de información), porque ello es crucial para poder realizar la tarea asignada (existe una verdadera necesidad de comunicación).

La tarea comunicativa, según autores como Martin Peris, Nunan, Breen y Candlin, citados por Benítez, O. (2007) y que la autora de esta investigación asume, implica resolver un problema o completar una laguna de información activando un proceso mental con el uso de la lengua extranjera. Es a través de ese proceso que se adquiere la lengua en cuestión. Por ser las tareas comunicativas un estímulo para el aprendizaje, crean el contexto situacional real para la comunicación.

En su diseño la autora de este trabajo ha considerado como fases o estructura: el tema, el objetivo, la preparación previa, las tareas de apoyo lingüístico o facilitadoras y la tarea final o producto.

Las tareas comunicativas. Fases para su desarrollo

En la fase de preparación previa, el profesor, tiene en cuenta en su grupo que es preciso orientar el tema y el objetivo, organización la actividad, distribuir los estudiantes para motivarlos a conversar sobre la temática seleccionada; les proporciona materiales didácticos, mapas, la hoja de trabajo en soporte digital o impresa; semantiza el léxico necesario para lograr la comunicación sobre el tema a tratar; y sugiere el uso de aplicaciones de orientación espacial en sus teléfonos. Además, se seleccionan los lugares a visitar y se analiza cuál será el medio de transporte más ventajoso, más asequible.

Asimismo, en la fase destinada a las tareas de apoyo lingüístico o facilitadoras orientará a los estudiantes que cumplimenten órdenes y ejercicios orientadores para el buen desempeño de forma individual y colectiva. Estos complementarán el desarrollo de sus habilidades comunicativas y facilitarán la interacción entre los miembros del grupo y el "linguotorno", así como el enriquecimiento de su cultura y valores.

La tarea final o producto, es la fase integradora. En ella, el estudiante no hispanohablante demostrará, bajo el control del profesor, de forma oral y escrita el bagaje lingüístico y cultural de que se apropió durante la inmersión sociolingüística, valorará la utilidad de la inmersión (en sus narraciones, en los audiovisuales que elabore) y usará de modo inteligente las TICs para el aprendizaje de ELE.

El control y la evaluación estarán presentes en todas las actividades para medir las potencialidades y limitaciones de cada estudiante y grupo. Se registrarán de forma discreta o se retendrán en la mente del profesor las limitaciones lingüísticas y el cumplimiento de las normas de convivencia social para guiarlos en correspondencia con sus habilidades y modales, como parte de la formación de valores de cada uno.

Como forma de superación el desarrollo de actividades metodológicas con esta temática contribuye a potenciar el desempeño competente de los profesores como sustento de la Educación avanzada que establece como categoría rectora el mejoramiento profesional y humano, dentro del que se destacan los comportamientos en correspondencia con los valores y con el contexto de actuación. La formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye hoy una misión esencial de la Educación Superior Contemporánea (UNESCO, 1998).

Los profesores modelan tareas comunicativas para la inmersión sociolingüística del no hispanohablante

Unidad IV. Aprendamos Español I

Tema: Tareas comunicativas para la inmersión sociolingüística vinculadas con la lección 1. Mi Habana.

Objetivo: Modelar tareas comunicativas para la inmersión sociolingüística vinculadas con la lección 1. Mi Habana.

Métodos: Conversación heurística y trabajo independiente.

Procedimientos: Diálogos, situaciones comunicativas, lectura oral y silente, debate.

Medios: PC, pizarra, TV, Data Show, teléfono móvil, libro de texto Aprendamos Español, Programa de la disciplina, Audiovisual “Mi Habana”, Catálogo con imágenes y sitios de La Habana, mapa de la provincia de La Habana.

Actividades:

Introducción

1. Control de la asistencia

2. Se preguntará: ¿Qué valor tiene lo procedimental? ¿Por qué?

- Revisión de las fases de las tareas comunicativas para la inmersión sociolingüística atendiendo a un ejemplo dado. Evaluación. Debate: ¿Coinciden o discrepan? ¿Por qué?

- Revisión de las actividades para la inmersión sociolingüística en el video Mi Habana. Debate: ¿Coinciden o discrepan? ¿Por qué?

¿Qué otras actividades sugieren? ¿Cuál es su valor para la calidad de la docencia?

¿Cómo insertar el tema médico en esas actividades? (salud mental)

-Organización de los profesores en tríos con un profesor experimentado de apoyo.

-Elección de un lugar. Crear las tareas comunicativas desde la visita a uno de esos sitios del contexto habanero con potencialidades para la inmersión de los no hispanohablantes a partir del audiovisual Mi Habana, además del trabajo con el programa desde los contenidos lingüísticos, culturales y educativos de la Unidad IV pág. 59 L T Aprendamos Español I.

4. Intercambio con los equipos para el control de los resultados de las actividades del trabajo independiente.

Desarrollo

1.-Modelación de tareas comunicativas vinculadas a los sitios habaneros visitados, a partir de la Unidad IV Mi Habana.

-Asesoramiento sobre las dificultades procedimentales expresadas en el diagnóstico inicial aplicado a los profesores y actividades posteriores.

3. Exposición por equipos de las tareas comunicativas modeladas

-Análisis de las muestras modeladas por los equipos. Debate enriquecedor entre los talleristas basado en los siguientes aspectos:

a) La estructura de las tareas comunicativas y el papel orientador del profesor en la fase de preparación previa, y control de la tarea final.

b) Flexibilidad, creatividad y adecuación al grupo (aspectos interculturales, lingüísticos, sociales)

c) Uso adecuado de las TICs y de los materiales de apoyo.

5.-Selección de la muestra modelada con mayores logros (se puede intercambiar por WhatsApp)

6.-Orientación del estudio independiente y la bibliografía para el próximo taller (organizados en tríos).

a) Investigue sobre conservación de las playas cubanas y algunas de los países de origen de sus estudiantes

b) Analice los contenidos lingüísticos, culturales y educativos en el libro de texto *Aprendamos Español Unidad IV Por ciudades y playas*.

c) Modele tareas comunicativas para la inmersión sociolingüística a partir de la lección 4: *Por ciudades y playas* (Tema: *Vamos a cuidar las playas de mi comunidad*) u otro tema de interés.

Conclusión

1.-Lea el siguiente mensaje expresado por Delors, J (1994) en Los cuatro pilares de la educación y Relacione su contenido con las experiencias adquiridas en el desarrollo del taller de hoy:

"La UNESCO, para el siglo XXI, hace énfasis en la necesidad de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser".

-Discusión de los planteamientos más relevantes relacionados con lo aprendido en el

CONCLUSIÓN

Se coadyuvó a la comprensión de la necesidad de la inmersión sociolingüística aquí propuesta para la elaboración de tareas comunicativas más eficientes con vista al desarrollo de la competencia comunicativa y, en particular, de la sociocultural, de sus estudiantes no hispanohablantes. Los profesores ampliaron sus conocimientos sobre la inmersión sociolingüística. Asimilaron los modos de actuación para su aplicación y la

metodología para desarrollar la inmersión sociolingüística.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Añorga J. (1999). La Educación Avanzada. Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad. Centro de Estudios de Postgrado del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana.

Bermello L, G y González P, M (2019) ¿Qué implica aplicar el principio de la consideración de la lengua materna al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera?: Revista Varona No 68, enero-abril 2019, ISSN: 0864.196X En revista electrónica ISSN: 1992-8238

Benítez, O. (2007) Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Cárdenas, G. (1983) Apuntes sobre el concepto de situación en la lingüística soviética. La Habana: Editorial Academia, p8

Chávez J. y otros. (2005). *Acercamiento general a la Pedagogía General*. ICCP, La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Delors J. (1996) La Educación Encierra un Tesoro. Madrid, Santillana. Ediciones UNESCO, (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI).

Domínguez V. (1999). La aceleración del aprendizaje del idioma inglés en adultos profesionales de la medicina. Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas, Santa Clara.

González, R. (2009). La clase de lengua extranjera. Teoría y práctica. La Habana: Editorial pueblo y Educación.

Krashen, S. (1985). The Input Hypothesis. Editorial Longman, Inglaterra.

Martínez Iglesias, M. I. (2009): "Estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios de español como lengua extranjera"

Mijares, L. 2008. Una metodología para la profesionalización pedagógica en la formación inicial desde la práctica integral de la lengua inglesa. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior pedagógico "Rafael María de Mendive" Pinar del Río., p. 14)

Sánchez, D. (2008). Reflexiones sobre las características psicológicas del aprendizaje de idiomas del adulto. Ponencia presentada en la II Conferencia de Estudios Humanísticos de la Facultad de Humanidades de la UCLV, Santa Clara, (soporte electrónico).

Peris Martin (1999) Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas. Gente.

_____ (2001 ¿Qué significa trabajar en clases con tareas comunicativas?

Peris Martin (1999) Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas. Gente.

_____ (2001 ¿Qué significa trabajar en clases con tareas comunicativas?

Ruiz Iglesias, M. (1995): La enseñanza comunicativa de la lengua y la literatura, México D. F., Ediciones INAES

¿CÓMO REALIZAN LAS PETICIONES ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES EN LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA?

Autores: Dra. Lidia Ester Cuba Vega, lidiacuba@fenhi.uh.cu
Pengya Guo

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

La presente investigación trata de un estudio sociolingüístico y pragmático del español en una muestra de estudiantes sinohablantes de español de la Licenciatura y la Maestría, de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI), de la Universidad de La Habana. Se persigue como objetivo determinar qué estrategias comunicativas tienen en cuenta los estudiantes sinohablantes de español de la FENHI para expresar el acto de habla petición, pues en la bibliografía especializada se carece de investigaciones acerca de este objeto de estudio en el país.

Para obtener la información necesaria, se elaboró un cuestionario que tras su aplicación y análisis permitió constatar que el acto de habla de petición en la muestra señalada se manifiesta con una preferencia por las estrategias de peticiones abiertas, frente a las indirectas. La estrategia abierta más utilizada por los informantes fue la de rodeos performativos (FP), la cual obtuvo un mayor porcentaje entre los informantes del sexo femenino y de la Licenciatura.

INTRODUCCIÓN

La cortesía es una actividad social que colabora en el éxito conversacional, por lo que constituye un fenómeno de acercamiento al otro en busca de un equilibrio social, ya sea

en relación con la imagen del hablante y del oyente, como apuntan Brown y Levinson (1987), o en relación con la imagen social o cultural, como refiere Briz (2004).

Es un fenómeno sociopragmático que se produce en un determinado contexto sociocultural, cuyos componentes garantizan la presencia o ausencia de adecuación en los actos de habla. Precisamente, uno de los actos de habla que mayor fuerza ilocutiva presenta es la petición, y es empleado con frecuencia pues el hombre necesita de los demás para cumplir muchas de sus necesidades vitales, y por ello se ve obligado a efectuar peticiones; por lo cual la cortesía desempeña un rol fundamental cuando realizamos pedidos.

Searle (1969:12) define las peticiones como “actos de habla cuyo contenido proposicional implica un hablante que quiere que el oyente realice un acto en el futuro”. Según su clasificación de actos de habla, las peticiones son actos ilocutivos directivos por los cuales un hablante se comunica con un oyente y quiere que este último haga un acto en beneficio del primero.

Las peticiones en español son actos de habla diversos, por razones socioculturales y también porque se da una gran variabilidad en las formas y en los modos en los que se formulan peticiones.

Esta investigación se limita al estudio del acto de habla petición en situaciones cotidianas, de interacción normal. El interés principal está dado por conocer las estrategias lingüísticas que tienen en cuenta los estudiantes sinohablantes de español de la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana (FENHI) para expresar el acto de habla petición, preocupados fundamentalmente de indicar los procedimientos lingüísticos de la lengua española que emplean para hacer posible que las peticiones lleven el rasgo de cortés.

Existen pocos trabajos en los que se haya considerado como muestra a estudiantes del español como lengua extranjera (ELE). Cabe destacar uno de ellos por sus significativos resultados sobre el fenómeno de las peticiones por estudiantes de ELE. El realizado por Toledo y Toledo (2014) en el que analizan las estrategias de cortesía para la petición en hablantes nativos del español de Chile y en hablantes de español como lengua extranjera.

No se encuentran estudios en los que se analicen las peticiones empleadas por estudiantes sinohablantes que estudian español. Sin embargo, existe un trabajo realizado por Querol (2016), en el que presta atención a las estrategias, alertadores y actos de apoyo en las peticiones en chino y español. Este trabajo presenta valoraciones importantes del uso de las peticiones por hablantes chinos, que, aunque se refieren a su lengua materna, resultan interesantes como punto de partida para el presente estudio.

En Cuba no se documenta ningún trabajo referido a las peticiones en no hispanohablantes; se hallan solo dos investigaciones sobre las peticiones en hablantes cubanos. La realizada por Iranzo, Morgan y Velázquez (2014) en la que analizan las formas de tratamiento, los saludos y las peticiones en situaciones comunicativas reales en una comunidad guantanamera. Luego, el estudio sociopragmático de las peticiones en una comunidad guantanamera desarrollado por Iranzo y Montero (2014).

Si se tiene en cuenta que la petición es uno de los actos de habla que más amenaza la imagen pública de los interlocutores, ya sea el emisor o el receptor, porque tiene una mayor fuerza ilocutiva, y que, además, es uno de los tipos de habla a los que más obligado se ve el hablante a emplear en su vida cotidiana, constituye una contradicción que no se realicen investigaciones sobre cómo expresan las peticiones hablantes extranjeros inmersos en el medio lingüístico de la lengua que estudian.

El objetivo general de la presente investigación es determinar qué estrategias comunicativas tienen en cuenta los estudiantes sinohablantes de español de la FENHI para expresar el acto de habla petición.

DESARROLLO

Hacia una definición del acto de habla petición

Las peticiones son actos de habla diversos por muchas razones, entre las que se encuentran las socioculturales, y también porque se da una gran variabilidad en las formas y en los modos en los que se formulan peticiones.

Lo primero que habría que señalar con Blum-Kulka, House y Kasper (1989), al definir el acto de habla de petición es que son actos pre-eventos, es decir, son acontecimientos

que tienen lugar antes de la acción. En otras palabras, primero realizamos la petición y después ocurre algo. Otros actos de habla son realizados después de la acción. (Blum-Kulka, House y Kasper, 1989).

En esta investigación se asume la siguiente definición del acto de habla petición, siguiendo a Searle, (1969), Brown y Levinson, (1987) y Blum-Kulka, House y Kasper (1989):

La petición es un acto de habla ilocutivo directivo, por el cual un hablante se comunica con un oyente y quiere que este último haga un acto en beneficio del primero, por lo que es un acto de cortesía negativa en tanto supone la amenaza a la imagen del emisor, al invadir la privacidad del receptor, y a su vez, requerir de él una respuesta; es un acto que amenaza la imagen positiva del hablante, ya que puede ser rechazado. Por lo general, se da mediante un variado número de estrategias lingüísticas para contrarrestar la amenaza a la imagen, las cuales varían en dependencia de condiciones sociopragmáticas y culturales de los miembros del acto comunicativo.¹³

Blum-Kulka, House y Kasper (1989) señalan que, al realizar una petición, los hablantes pueden sentir que están invadiendo la libertad de acción de los oyentes y a menudo se puede dudar si llevarla o no a cabo, por temor de parecer necesitados o imponerse al oyente. Pero existen muchas maneras de mitigar las peticiones, con lo que se reduce el grado de imposición; ello se refleja en una variedad de estrategias con diferentes grados de dirección, a las que los hablantes pueden recurrir a la hora de formular sus peticiones. La elección de una u otra estrategia da lugar a tres actos de habla de petición diferentes, según sus grados **de (in)dirección**.

Estrategias, niveles de indirección y perspectiva de las peticiones, según Blum-Kulka, House y Kasper (1989)

En esta investigación se asumen las estrategias de peticiones concebidas por Blum-Kulka, House y Kasper (1989), quienes se centran en medir la direccionalidad del acto del habla desde el punto de partida del núcleo y definen nueve tipos de estrategias:

¹³ Definición elaborada por los autores de la presente investigación, a partir de los presupuestos teóricos aportados por Searle, (1969), Brown y Levinson, (1987) y Blum-Kulka, House y Kasper (1989).

Derivación de modo (DM): en que el modo del verbo señala la fuerza ilocutiva. Así por ejemplo el uso del imperativo en: *Déjame tomar dos días libres*¹⁴.

Performativas (P): enunciados en que la fuerza ilocutiva es nombrada explícitamente: *Solicito que (...) pueda tomarme esos dos días.*

Rodeos performativos (RP): enunciados en que la expresión de la fuerza ilocutiva es modificada por atenuadores, por ejemplo: *Le agradecería que tratara de solucionar su problema de otra forma y viera la forma de posponer su ausencia.*

Frases obligativas (FO): enunciados que imponen una obligación al oyente para llevar a cabo el acto: *Debo ausentarme dos días esta semana.*

Frases de expresión de deseo o necesidad (FED): enunciados que imponen el deseo o necesidad del hablante de que el oyente lleve a cabo el acto, por ejemplo: *Necesito que me dé permiso por dos días.*

Fórmulas de sugerencia (FS): enunciados que conllevan, en forma de insinuación, una propuesta para hacer algo: *Esos dos días se los puede tomar en otra ocasión, si es que no urge tanto como el trabajo a realizar.*

Dudas preparatorias (DP): enunciados que contienen referencias a condiciones preparatorias (habilidad, deseo) convencionalizadas en cada lengua específica: *¿Es posible que tomes estos días en otra situación?*

Indirectas fuertes (IF): enunciados que contienen referencia parcial del elemento u objeto necesitado para la implementación del acto: *Tú sabes cómo estamos de trabajo y es vital que todos estemos aquí.*

Indirectas suaves (IS): enunciados que no hacen referencia a la petición propiamente tal (ni a ninguno de sus elementos), pero son interpretables como peticiones por el contexto: *Y pensar que jamás me he tomado un día libre.*

El repertorio de estrategias para la petición diseñado por Blum-Kulka, House y Kasper (1989) se organiza en una escala que va de un mayor a menor grado de dirección del acto de habla.

¹⁴ Los ejemplos que ilustran cada tipo de estrategia presentada por Blum-Kulka, House y Kasper, son tomados de Toledo y Toledo, 2014: 52.

A partir de este repertorio de estrategias de Blum-Kulka, House y Kasper (1989: 18), como afirman Toledo y Toledo (2014: 53), “es posible determinar tres niveles de indirección que se organizan en la siguiente escala”:

a) estrategias directas (ED): estrategias del 1-5 en el listado presentado *supra*. (Petición realizadas con marcas sintácticas de carácter imperativo, performativo o con expresiones de deseo o necesidad.)

b) estrategias convencionales indirectas (ECI): estrategias 6 y 7 (Petición realizadas mediante referencias a precondiciones contextuales necesarias para la ejecución de la petición, sugerencias o preguntas preparatorias.)

c) estrategias indirectas no convencionales (EINC): 8 y 9 (petición realizadas mediante unas referencias parciales al objeto de petición o pistas contextuales.)

Como afirman Toledo y Toledo, en 1, 2 y 3 la fuerza ilocutiva se deriva de indicadores lingüísticos; en 4 y 5 el entendimiento radica en el contenido semántico del enunciado; en 6 y 7 la interpretación es ayudada por el uso convencional; y en 8 y 9 radica fuertemente en el contexto (2014: 53).

Por tanto, una estrategia de peticiones será más directa que otra si la intención ilocutiva, la de hacer una petición, es más aparente o clara, es decir, si el proceso interpretativo para llegar de lo que se dice a lo que se quiere decir es más explícito.

Caracterización de las estrategias comunicativas seleccionadas por los estudiantes sinohablantes de español de la FENHI para expresar el acto de habla petición

Procedimientos metodológicos

Los datos con los que se efectúa el análisis e interpretación en el presente estudio se obtienen a partir de la recogida de información por medio de un instrumento de recolección de datos: el cuestionario. Este instrumento proporcionó el material lingüístico directo con el que se efectuó el análisis.

El cuestionario quedó conformado por 10 preguntas que presentan situaciones comunicativas. Estas permiten obtener datos más cercanos a la realidad, así como

posibilitan una serie no demasiado extensa de posibles respuestas sin que por ello quede recortada o mutilada gravemente la realidad lingüística que se está estudiando; además, la estructuración con preguntas y respuestas prefijadas facilita la agrupación y sistematización de los datos.

Ver ejemplo de pregunta del cuestionario en el Anexo:

En las 10 preguntas se presenta una variedad de posibles respuestas que corresponden a actos de habla cuyo estímulo es de naturaleza lingüística. En las cuatro primeras preguntas los estudiantes deben seleccionar una petición dirigida a un interlocutor con mayor poder social que él. En las seis restantes, el informante y su interlocutor son jerárquicamente similares. Cabe destacar que la pregunta 10 también insiste en el acto de petición cuando en principio ha sido rechazado.

Se trabajó con una muestra de 20 estudiantes sinohablantes seleccionados al azar: 10 de tercer año de Licenciatura y 1º de la Maestría en Estudios Lingüísticos del español como Lengua Extranjera, distribuidos homogéneamente según el sexo.

Análisis e interpretación de los resultados

Los estudiantes sinohablantes de español de la FENHI emplearon en 128 ocasiones estrategias directas de petición, para el 64% respecto del total de estrategias seleccionadas. Seleccionan 72 indirectas para el 36%, distribuidas de la siguiente forma: convencionales, 31 (15%) y no convencionales, 41 (21%) (Gráfico 1).

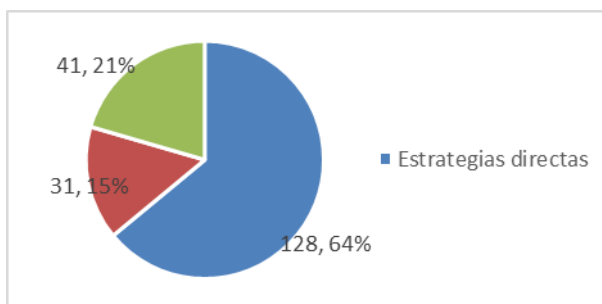


Gráfico 1. Frecuencia de estrategias de peticiones preferidas por la muestra general.

Según el grado de dirección o indirectación, las estrategias marcadas en primer lugar se comportan de la siguiente forma (Gráfico 2):

a) estrategias directas: la más seleccionada fue la de **RP**¹⁵, pues fue elegida en primer lugar en 68 ocasiones (34%), le sigue la estrategia de **DM** con 18 ocurrencias (9%), y las de **FED**, **P** y **FO** con 15 (7.5%), 14 (7%) y 13 (6.5%) ocurrencias, respectivamente.

Ejemplos de estrategias directas utilizadas:

Profesor, ¿se podría reducir un poco la longitud del trabajo final? (**RP**)

¡Anda! ¡Anda! Ayúdame. (**DM**)

¡Hola! Amigo, necesito tus apuntes de clases para poder ponerme al día con las últimas lecciones. (**FED**)

Te solicito un préstamo de 500cuc. (**P**)

Debo usar tus apuntes de clase. Solo así podré pasar el examen. (**FO**)

b) estrategias indirectas convencionales: sobresale la de **DP** con 20 ocurrencias (10%) y le sigue la de **FS** con 11 (55%).

Ejemplos:

Compañeros, ¿cabe la posibilidad de que mi amigo se quede aquí esos 15 días? Se lo agradecería muchísimo. (**DP**)

¡Qué bueno sería si pudiera ausentarme a clases! Me han invitado a un viaje muy interesante. (**FS**)

c) estrategias indirectas no convencionales: las de **IS** con 26 (13%) y las de **IF** con 15 ocurrencias (7.5%).

Ejemplos:

Qué difícil es encontrar el Edificio Varona. (**IS**) *Qué sucia está la casa. ¡Por Dios! No tengo tiempo para limpiarla* (**IF**). **Intención: pedir que le limpien la casa.**

¹⁵ En este subepígrafe por cuestiones de espacio, se adoptarán las abreviaturas que Kulka, House y Kasper (1989: 18) proponen para la nomenclatura de las estrategias de petición: derivación de modo (**DM**), performativas (**P**), rodeos performativos (**RP**), frases obligativas (**FO**), frases de expresión de deseo o necesidad (**FED**), fórmulas de sugerencia (**FS**), dudas preparatorias (**DP**), indirectas fuertes (**IF**) e indirectas suaves (**IS**).

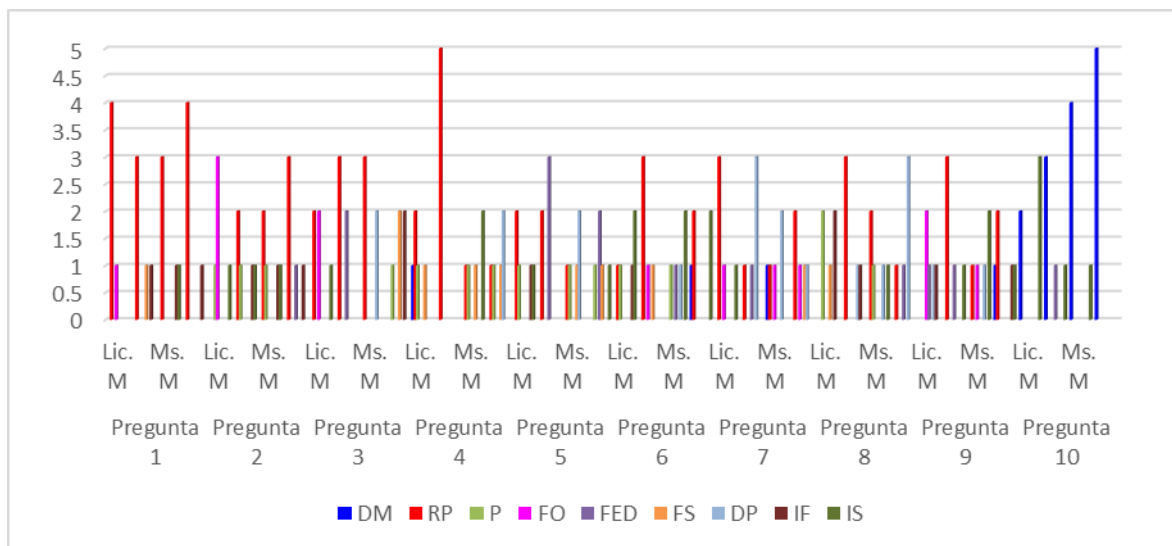


Gráfico 2. Resultados generales del cuestionario según las variables dependientes e independientes

Entre las estrategias de **RP**, los informantes suelen seleccionar las que presentan marcadores externos atenuantes, para mitigar la fuerza ilocutiva de las peticiones.

Ejemplos de marcadores externos atenuantes empleados por los estudiantes de la muestra: *le suplico que...*, *le/te agradecería...*, *disculpe...*, *perdón...*, *¿cabe la posibilidad...?*, *por favor...*, *formas verbales en postpretérito*.

En relación con la variable sexo, la estrategia de petición más seleccionada, **RP**, se comporta de la siguiente manera: de las 68 ocurrencias, 40 corresponden a informantes del sexo femenino y 28 al masculino. Cabe destacar que esta estrategia es directa, es decir, presenta la intención ilocutiva con mayor claridad; sin embargo, los informantes han seleccionado las que se ofrecían con marcadores externos atenuantes que disminuyen la fuerza ilocutiva.

Por su parte, la variable tipo de estudio se manifiesta de la siguiente manera: de las 68 apariciones de **RP**, 39 pertenecen a los informantes de la Licenciatura y 29 a los de la Maestría.

A MODO DE NOTAS FINALES

A partir de los resultados arrojados por el cuestionario aplicado se pudo constatar que: En general, los estudiantes sinohablantes del español de la FENHI suelen seleccionar con mayor frecuencia las estrategias directas, frente a las indirectas convencionales y no convencionales.

Estas estrategias directas presentan la intención ilocutiva con mayor claridad.

De las estrategias directas la más seleccionada fue la de rodeos performativos (**RP**), seguida de la estrategia de derivación de modo (**DM**).

En relación con las estrategias indirectas convencionales, sobresale la de dudas preparatorias (**DP**) y le sigue la de fórmulas de sugerencia (**FS**).

Las estrategias indirectas no convencionales preferidas son las indirectas suaves (**IS**) y las indirectas suaves (**IF**) en ese orden.

Los informantes suelen seleccionar las estrategias de petición que presentan marcadores externos atenuantes, para mitigar la fuerza ilocutiva de las peticiones, por eso las estrategias **RP** son las más frecuentes.

Por todo lo anterior cabe determinar que las peticiones de la muestra de estudiantes sinohablantes de la FENHI se caracterizan por ser corteses, pues aun cuando utilicen preferentemente estrategias directas para realizar este acto de habla, suelen acompañarlas de marcadores externos atenuantes.

En relación con la variable sexo, las mujeres escogen con mayor frecuencia las estrategias de **RP** (la más seleccionada) que los hombres.

Por su parte, la variable tipo de estudio se manifiesta con un predominio de ocurrencias en la Maestría respecto a la Licenciatura en lo que a la selección de la estrategia **RP** se refiere.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Brown, P. y Levinson S. (1987): *Politeness. Some universals in language usage*. New York: Cambridge University Press.

Briz, A. (2004): Cortesía codificada y cortesía interpretada en la conversación. D. Bravo y A. Briz (eds.): *Pragmática sociocultural. Estudios del discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.

Searle, J. (1969): *Speech Acts: An essay in the Philosophy of Language*, Cambridge: Cambridge University Press (trad. esp.: *Actos de habla. Ensayo de Filosofía del Lenguaje*, Madrid: Cátedra, 1994).

Querol, M. (2016): Estrategias, alertadores y actos de apoyo en las peticiones en chino y español: esbozo de una comparación. *Pragmalingüística*, 24, 208-229. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/2329>

Toledo G. y Toledo, S. (2014): Estrategias de cortesía para la petición en hablantes nativos del español de Chile y en hablantes de español como lengua extranjera. *Onomázein*, núm. 29, junio, 47-63.

Iranzo, Y. y Montero, Y. (2014): Estudio sociopragmático de las peticiones en una comunidad guantanamera. *Revista Universidad de La Habana*, (278), 77-94.

Iranzo, Y; Morgan, S. Y Velázquez, Z. (2014): Formas de tratamiento, saludos y peticiones en situaciones comunicativas reales en una comunidad guantanamera. *Ianua. Revista Philologica Romanica*. Vol. 14, issue 1, 27–39. Recuperado de <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A24778/pdf>

Blum-Kulka, S.; House, J. y Kasper, G. (1989): Investigating Cross-Cultural Pragmatics: An Introductory Overview. En Blum-Kulka, S.; House, J. y Kasper, G. (Eds.): *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. New Jersey: Ablex, 1-34.

ANEXO

1. Imagine las siguientes situaciones y marque la opción que más se ajuste a su comportamiento:

Pregunta 1. A un estudiante de la Facultad de Español para No Hispanohablantes el profesor le ha solicitado la entrega de un trabajo final de una gran extensión, pero él quiere que el profesor modifique la longitud del trabajo exigido. Si tú fueras el estudiante, **¿qué le dirías al profesor? ¿Cómo le pedirías que redujera la extensión de dicho trabajo?**

___ Reduzca la extensión del trabajo final.

___ Profesor, ¿se podría reducir un poco la longitud del trabajo final?

___ Le pido que reduzca la extensión del trabajo final, en las otras asignaturas tenemos muchas tareas esta semana.

___ Le agradecería que valorara la posibilidad de reducir la extensión del trabajo final.

___ Debo entregarle el trabajo con un número de páginas menor al solicitado. ¿Está bien?

___ Necesito que me reduzca la extensión del trabajo final.

___ Puede reducir la extensión del trabajo final si es que no afecta la calidad y el objetivo del estudio.

___ ¿Cabe la posibilidad de reducir el número de páginas exigido?

_____ ¿Cabría la posibilidad de cambiar la longitud del trabajo? Tenemos muchísimos y poco tiempo.

_____ Usted sabe cómo estamos de trabajo y es necesario cumplirlos todos. Últimamente tenemos mucho trabajo, el texto ¿podría reducirse un poco?

_____ Creo que el trabajo que nos ha mandado es demasiado largo, ¿no podría considerar la posibilidad de dejar que lo hagamos un poco más corto?

_____ Qué extensión tan enorme y pensar que tenemos tantos trabajos finales.

COMPORTAMIENTO DE LAS RELACIONES ASOCIATIVAS EN EL LÉXICO DISPONIBLE DE JÓVENES PINAREÑOS

AUTORA: Carmen Rosa Pacheco Carpio, carmen.pacheco@flex.uh.cu

Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana

RESUMEN

Los estudios de disponibilidad léxica pretenden dar cuenta del caudal léxico utilizable en una situación comunicativa. La presente investigación utiliza la metodología del proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica, con énfasis en el análisis cualitativo de los datos y tiene como objetivo caracterizar cómo se manifiestan las relaciones asociativas en una muestra de jóvenes de duodécimo grado de Pinar del Río, Cuba. Como principales resultados se destacan el uso mayoritario de la derivación y las asociaciones por hiperonimia- hiponimia. Pudo corroborarse que los mecanismos asociativos lingüísticos son relevantes para entender las maneras de organizar la información de los sujetos, aunque resultan insuficientes para lograr la explicación de los procesos mentales, ya que intervienen factores de naturaleza extralingüística e individual que lo complejizan.

Palabras clave: disponibilidad, léxico, asociaciones, lexicón

ABSTRACT

Studies regarding lexical availability are aimed to analyze the lexical flow used in a communicative situation by a particular language community. The present research uses the methodology established by the *Panhispanic Project of Lexical Availability* emphasizing the qualitative analysis during the data processing with the main objective of characterizing how such relations are expressed in a sample of young students from 12th grade from Pinar del Río. Among the main results of the study, the use of derivation and associations by hyperonymy- hyponymy, are pointed out. It was also proved that

linguistic associate mechanisms are relevant to understand the ways the subjects organize the information in their mental lexicon when they are stimulated even though they are not enough to get a real explanation of mental processes because of the influence of extralinguistic or personality factors that affect and influence them.

Keywords: availability, lexis, associations, lexicon

INTRODUCCIÓN

Los orígenes de la disponibilidad léxica (DL) se remontan a los años cincuenta y sesenta del pasado siglo, con los estudios pioneros de los lingüistas franceses George Gougenheim, René Michéa, Paul Rivenc y Aurélien Sauvageot. Sus inicios se establecen en torno al proyecto de elaboración del *Français élémentaire*, instrumento de planificación didáctica que debía fijar el tipo de vocabulario que facilitaría la adquisición del francés como lengua extranjera, tanto a los habitantes de los países africanos que habían formado parte de la Union Française, como a los inmigrantes que en esos momentos llegaban a Francia. (Samper, J.A., Bellón, J.J y Samper, M. 2003)

Sin embargo, los estudios pioneros de disponibilidad léxica en el mundo hispánico, comenzaron desde 1970 con los trabajos de Humberto López Morales, aunque no es hasta después de la década del 90, donde la producción científica se torna más prolífera y se logra extender sus aplicaciones a otras disciplinas, más allá de la enseñanza tanto de la lengua materna como de segundas lenguas. De esta forma, el establecimiento de la norma léxica disponible de una determinada comunidad de habla puede aportar información valiosa desde los postulados de la dialectología, la sociolingüística, la psicolingüística y la etnolingüística.

Asimismo, el auge experimentado por la disponibilidad léxica se debe a la creación de varios equipos de investigación en diversas universidades españolas y americanas, esencialmente. Muchos de estos trabajos se han aglutinado alrededor del proyecto Panhispánico de léxico disponible, cuyo objetivo es la publicación del léxico disponible común del mundo hispánico, así como de los países que integran esta comunidad. Como ha apuntado Bartol, J.A. (2006) los resultados de estas investigaciones parten de unos presupuestos metodológicos comunes como son: el tipo de encuesta utilizada para recopilar los materiales, los centros interés que se toman en consideración, los

criterios de edición de los listados, el tratamiento matemático de los datos, la utilización de las mismas variables sociales y el hecho de que los informantes sean alumnos del último grado de bachillerato o equivalente.

Debido a que los datos léxicos de la muestra se obtienen mediante pruebas asociativas realizadas a los estudiantes, el léxico disponible está estrechamente relacionado con el concepto de *campo asociativo*, puesto que de un modo u otro las palabras que aparecen dentro de cada centro de interés ya tienen una conexión; todas giran en torno a un contenido. Por ello, se concuerda con Gómez, M.B. (2004: 50) cuando apunta que el “campo asociativo de una palabra está formado por una intrincada red de asociaciones, unas basadas en la semejanza, otras en la contigüidad, unas surgiendo entre los sentidos, otras entre los nombres, y otras a su vez entre ambos”

Esta capacidad que tienen los signos lingüísticos para asociarse con otros y la manera en que ello se manifiesta ha sido una línea aun insuficientemente abordada en los estudios de disponibilidad desde el punto de vista cualitativo.

Así, el desentrañar la estructura y organización del *lexicón mental*, o sea, como apuntan Ungerer, F. y Schmid, H.J, 1996 (citados por Sánchez, M. 2011) de las categorías cognitivas, y conceptos mentales almacenados en nuestro cerebro, una vez convencionalizados, ha devenido tarea de la psicolingüística, apoyada en otras disciplinas lingüísticas tales como la fonología, la semántica y la sintaxis, así como de otras que incluyen aspectos emocionales, sociales y contextuales. Esta necesidad de combinar e integrar conocimientos sugiere que el lexicón mental es un objeto de estudio complejo y presenta múltiples conexiones, de ahí la importancia de asumir perspectivas multidisciplinares. (Ferreira, R. y Echeverría, M.S. 2010)

El presente trabajo utiliza la metodología establecida por el proyecto Panhispánico de Léxico Disponible para la recogida de datos y tiene como objetivo caracterizar cómo se manifiestan las relaciones asociativas en una muestra de jóvenes de duodécimo grado de Pinar del Río.

APROXIMACIÓN A LOS REFERENTES TEÓRICOS DEL ESTUDIO

En esta investigación se partió del concepto básico de disponibilidad léxica, aportado por Sánchez, M. (2009:144) quien la define como “el caudal de vocabulario que puede aparecer cuando la situación comunicativa así lo requiere”. Esta visión se complementa con lo señalado por Bartol, J.A (1997:91), para quien “el *léxico disponible* supone un nuevo enfoque sobre el léxico. No se trata de las palabras utilizadas al producir determinados textos; sino de las palabras que, organizadas, están en nuestro lexicón mental y están «disponibles» para ser utilizadas cuando las circunstancias comunicativas lo requieran; cuando un estímulo active el nodo cerebral adecuado”. El autor señala además que el léxico disponible está formado esencialmente por palabras con fuerte carga semántica: sustantivos, adjetivos y verbos.

Cabe destacar que la riqueza de los datos procedentes de las pruebas asociativas en el marco de los estudios de disponibilidad, fue ignorada durante algún tiempo por la psicolingüística, limitándose a pruebas donde solo se pedía una palabra ante un estímulo propuesto. De manera que el lexicón mental fue descrito en la llamada ‘teoría de la red’ como un complejo gráfico, en las que las unidades léxicas se interconectaban unas con otras. Los trabajos iniciales en este sentido señalaban que dichas conexiones se establecían sobre la base de hábitos. Sin embargo, experimentos posteriores arribaron a conclusiones importantes como la tendencia de los hablantes a seleccionar elementos del mismo campo léxico de la palabra original, a ofrecer la pareja si la palabra estímulo es un elemento de un par (*marido/mujer*) o tiene opuestos fáciles de identificar (*grande/pequeño*), así como que suelen responder con una palabra de la misma clase gramatical. (López, M. 1996)

La ‘teoría de la red’ se ha consolidado y ganado adeptos, a lo cual ha tributado la información que aportan los cuestionarios de disponibilidad léxica. Dicha teoría establece que las asociaciones pueden ser diferentes, según los puntos de vista autorales y los elementos en los cuales se centre el investigador, de naturaleza fonética, gráfica, semántica, enciclopédica, categorial, situacional, o de otra índole. De igual forma destaca el dinamismo de estas asociaciones, en el sentido en que las nuevas informaciones que se obtienen pueden modificar las que ya existen o establecer otras distintas, así como la variabilidad en torno a la cantidad de asociaciones que

suscita cada palabra, pues no todas le ofrecen al usuario, las mismas posibilidades. Asimismo, esta teoría señala que algunas asociaciones están determinadas por convenciones lingüísticas como los campos morfológicos, semánticos, léxicos, morfo-semánticos, temáticos, mientras otras son subjetivas y particulares. (Aitchison, 1987 citado por García, M.J. 2013)

Autores como Ferreira, R. y Echeverría, M.S. (2010), por su parte, refieren que las palabras pueden formar relaciones a partir de la determinación de los *clusters*, o sea, de aquellas palabras que aparecen en forma sucesiva y de manera reiterada en el habla de varios individuos, las cuales están fuertemente ligadas y comparten mayor cantidad de rasgos entre sí. Estos autores mencionan para el caso los estudios de disponibilidad en español ejemplos de *clusters* como el de *cuchara, cuchillo, tenedor* y el de *ojo, nariz, boca*. Apuntan además que el origen de estos puede estar determinado por rasgos como la forma, el significado, la sintaxis o el contenido emocional.

Gómez, M.B. (2004) considera que las asociaciones parten de las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas. Dentro de las primeras sitúa las que se basan en la semejanza de significantes, ya sea por su raíz (*papel, empapelar, papelería*) o por su rima (*enseñanza, balanza, lanza*). También dentro de este grupo ubica las relaciones asociativas entre los significados, ya sea desde el punto de vista analógico como en *enseñanza, educación* u ontológica como en *escuela, alumno, profesor*. Finalmente, incluye las relaciones semánticas como la polisemia, la sinonimia, la homonimia, la hiperonimia, entre otras. En las relaciones sintagmáticas, por otro lado, se agrupan las unidades léxicas asociadas a diferentes categorías gramaticales, como por ejemplo *enviar oficial*.

A pesar de la variedad en torno a las diferentes formas de clasificar y comprender las asociaciones, esta investigación seguirá el modelo de Galloso, M.V. (2002), quien se centra en recursos asociativos puramente lingüísticos de carácter semántico, morfológico y léxico, en las que aparecen unidades denominadas *primer eje de asociación* de esos campos asociativos, que evocan otras unidades léxicas llamadas *segundo eje de asociación* y que guardan con ellas una relación formal o semántica. De ahí, que esta autora proponga seis tipos de mecanismos asociativos, dentro de los

cuales incluye también subtipos. La sistematización de esta propuesta se refleja a continuación:

Asociaciones del tipo I (se establecen entre las palabras que tienen un significante similar)

A partir de la raíz

A partir de la rima

Asociaciones del tipo II (palabras vinculadas simultáneamente por el significante y el significado)

Derivación (sufijos apreciativos, verbalizadores, u otros y género dimensional)

composición sintagmática: series inducidas por asociación de significante y significado)

series relacionadas por preposiciones

sustantivo + adjetivo o viceversa

sustantivo + preposición + sustantivo

verbo + complemento

sustantivos compuestos

Asociaciones del tipo III (motivadas por una semejanza de significado)

sinonimia

Asociaciones del tipo IV (motivadas por relaciones de oposición)

antonimia

Asociaciones del tipo V

hiperonimia- hiponimia

Asociaciones del tipo VI (Restantes mecanismos)

Relación todo- parte

Gradación ascendente, descendente o de sucesión

Entorno de la encuesta

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se realizó a partir de la metodología del Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible, que establece 16 centros de interés:

01: 'Partes del cuerpo'

02: 'La ropa'

03: 'Partes de la casa' (sin los muebles)

04: 'Los muebles de la casa'

05: 'Alimentos y bebidas'

06: 'Objetos colocados en la mesa para la comida'

07: 'La cocina y sus utensilios'

08: 'La escuela: muebles y materiales'

09: 'Iluminación, calefacción y medios de airear un recinto, refrescar o enfriar una habitación o edificio'

10: 'La ciudad'

11: 'El campo'

12: 'Medios de transporte'

13: 'Trabajos del campo y del jardín'

14: 'Los animales'

15: 'Juegos y distracciones'

16: 'Profesiones y oficios'

Sin embargo, en la investigación solo analizamos 7 (01, 02, 05, 10, 11, 12 y 16), pues resultaron más interesantes a nuestro modo de ver.

La muestra está conformada por 100 estudiantes de duodécimo grado o equivalente, procedentes de las escuelas EIDE Ormani Arenado, IPU Antonio Guiteras y el politécnico Tranquilino Sandalio de Noda, los cuales presentan características

diferentes en cuanto a su ubicación y tipo de enseñanza, que no serán abordadas en este estudio, pues el interés estuvo centrado solamente en los tipos de asociaciones presentes de modo general.

El procesamiento estadístico se realizó a partir del programa LexiDisp, pues aun cuando se reconoce que los datos aportados por la herramienta de Dispolex son mucho más variados y precisos, el acceso en este sentido fue limitado.

Los criterios de edición siguen en esencia la línea de otros estudios (Galoso, M.V, 1997); (Sánchez, M. 2011)

Se mantienen todas las palabras aportadas por los informantes, pertenezcan o no al campo léxico en el que aparecen, aunque sean palabras desconocidas. Solo se eliminarán las que aparecen repetidas.

Se modifica la ortografía según los principios de la RAE.

En cuanto a la variación numérica se respeta la forma aportada por los informantes: si una palabra solo aparece en singular se lematiza en singular; si solo en plural, en plural. De aparecer las dos formas se asumió en singular.

Fueron llevadas al masculino todas las formas aportadas por los informantes, aunque se respetó los casos en que solo aparecían en femenino.

La forma plena y la apocopada de determinadas palabras se unen en un mismo lema por medio de paréntesis.

En los grupos sintagmáticos se ha optado por poner los paréntesis en los casos en que existan dos variantes de una misma entrada: un sintagma que se alterne con uno de los constituyentes. Ej.: *arroz (congrí)*, *(olla) arrocera*, *(olla) liya*, etc.

En los extranjerismos aceptados por el DRAE se sigue la ortografía académica. Ej: béisbol, güisqui, básquet. En el caso en que no estén registrados, pues se siguió la grafía original, al igual que en las marcas de carros y bebidas, aun cuando la mayoría de los informantes no tenían conocimiento de cómo se escribían.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Como se ha apuntado, las relaciones asociativas pueden manifestarse y evaluarse de diversas maneras, tomando como punto de partida la realidad extralingüística o las relaciones formales, semánticas, sintácticas o morfológicas que establecen los signos entre sí, las cuales son las que resultan de interés para nuestra investigación. Se considera necesario señalar, que los mecanismos asociativos no se generan con las separaciones que plantean los modelos de análisis, sino que en un mismo hablante pueden fusionarse varios con mayor o menor productividad.

En el centro de interés 'partes del cuerpo' un núcleo relacional muy fuerte se constituye a partir de los "opuestos", o sea, a partir de la relación de tipo IV que propone Galloso, M.V. (2002). Tal es el caso de *brazo-pierna, mano-pie, pecho-espalda ya que* son elementos contrarios, asociados polarmente a partir del conocimiento que se tiene de la realidad: extremidad superior frente a extremidad inferior. De igual forma, aparecen pares de opuestos referidos a la anatomía más íntima de mujeres y hombres como en: *vulva- pene; pene –vagina/ clítoris*.

Asimismo, son significativas las relaciones metonímicas que se establecen entre las partes y un todo como en *mano-dedo/uña, pierna-rodilla, oreja-tímpanos, nalga-ano ano- recto/glúteo), testículo-pene, diente-muela*. Las respuestas *barriga, ombligo, cabeza, pelo* (031)¹⁶ y *oreja, ojo, nariz, boca* (059) también son ilustrativas en este sentido.

En cuanto a las asociaciones del tipo I que se refieren a la semejanza entre los significantes, se observan ejemplos de rima consonante en las series: *corazón, riñón, pulmón* (078), elementos que se reiteran en otros encuestados, tanto con la alternancia de las unidades léxicas como con la supresión de alguna de ellas. Igualmente, a través de cierta rima asonante en *pelo-dedo*. Aunque de manera menos frecuente, se encuentran: *laringe- faringe y cuello- tobillo; tobillo-rodilla/mejilla*, Además, se constatan

¹⁶ Esta enumeración forma parte de un código de 12 dígitos con el que es procesada cada encuesta y que se relacionan con distintas variables. Este número en particular corresponde al segundo bloque y representa el lugar que ocupa el informante dentro de las 100 encuestas analizadas. En este estudio solo se tomará en cuenta esto y no otras variables que se establecen para la codificación como el sexo, carácter del centro, especialización del centro y otras.

significantes con relativa proximidad según sus propios constituyentes fonéticos como *estómago-esófago, ojo-oreja, vena-vellos, pie-pelo*.

También se aprecian, en menor medida, relaciones de gradación descendentes, como en *boca, diente, lengua* (023) o ascendentes como en *boca, nariz, ojos* (030), así como la derivación en el caso de *brazo y antebrazo*.

El centro de interés 'la ropa', por su parte, presenta vocablos como *short-shorpeta, camisa-camiseta y pantalón- pantaloneta*, que suelen aparecer unidas, debido a que evidentemente se asocian porque el segundo se deriva del primero, conexión que trasciende lo formal, para devenir tipologías de las primeras prendas que se nombran, con características específicas.

Otra relación importante que se pone de manifiesto en este campo asociativo es la declarada como de tipo V, es decir, mediante la hiperonimia-hiponimia. Los siguientes ejemplos muestran algunas de las series que son más reiteradas por los informantes:

Chaqueta, abrigo, sobretodo (012)

Calzoncillo, blúmer, tanga, hilo, calentico (068)

Calentico, blúmer, abrigo, enguatada (082)

Abrigo, enguatada, chaqueta (096)

Obsérvese que en la segunda lista se encuentran *calzoncillo* y *blúmer*, que generalmente son vocablos que suelen aparecer juntos, a partir de la oposición que implican, pues designan la prenda que en hombres y mujeres tiene la misma función. Ocurre igualmente con *blúmer, ajustador*, si se toma en cuenta las zonas del cuerpo que cubre, pues pertenecen a la parte superior e inferior, respectivamente, con lo que en nuestra opinión implica una oposición distinta más cercana a la relación entre dos partes diferentes que se complementan.

Otras relaciones en este campo resultan menos frecuentes y menos productivas como las composiciones sintagmáticas, dadas a partir de la incorporación bien de un adjetivo (*pantalón, pantalón tubo*; 052) o de un grupo lexicalizado (*pulóver, pulóver cuello uve*; 068)

Por su parte, el centro de interés 'Alimentos y bebidas' resultó ser uno de los que más vocablos generó, sobre todo a partir de la relación hiperonimia- hiponimia o entre cohipónimos, frecuentemente asociados a frutas, dulces, viandas y vegetales. Ejemplo de ello se aprecian en las respuestas siguientes:

Manzana, pera, mango, guayaba, uva, cereza, marañón (020)

Lechuga, habichuela, tomate, pepino, calabaza, fruta, mango, guayaba, anón (024)

Pudín, flan, panetela, cake (043)

En este sentido, también se destacan varias respuestas en las que el hiperónimo es: *bebidas alcohólicas*:

Gualfarina, alcohol, ron, chispetren, bájate el blúmer, aguardiente, ron refino, Havana Club (071)

Chanceler, güisqui, Cristal, Mayabe, Cacique, vodka, Heineken, Corona, Añejo, Añejo Especial, Bucanero, mojito (093)

Obsérvese además que en la primera respuesta *ron* pudiera funcionar también como hiperónimo, pues todos los demás, son tipos de este, de mayor o menor calidad y cómo en la segunda hay elementos que guardan una relación mucho más estrecha, como *Cristal, Mayabe, Cacique y Heineken, Corona*, porque son marcas comerciales de cerveza.

Otro mecanismo asociativo frecuente en este centro es el de la composición sintagmática, pues un sustantivo deviene núcleo y punto de referencia para evocar otras palabras, a través de su combinación con adjetivos o elementos equivalentes y complementos de sustantivo como en:

Plátano fruta, plátano macho, plátano burro (068)

Arroz amarillo, (arroz) congrí, arroz imperial (083)

Pan con jamón, pan con croqueta, pan con chorizo, pan con queso...arroz moro, arroz amarillo, carne de cerdo, carne de res, carne de pollo (099)

Con respecto al centro de interés 10 'La ciudad' se pudo observar que la tendencia es a nombrar una serie de lugares, que pueden compartir, como se ha visto en los campos anteriores, un sema específico que los agrupe como en el caso de: *bodega, ideal, agromercado, tienda* (014), pues son establecimientos donde se compran productos, aunque sean de distintos tipos.

En otras series se evidencia una relación más estrecha como en los casos que se refieren a lugares relacionados con la medicina, como *hospital, consultorio, policlínico, posta médica y farmacia*, al igual que en *edificio, casa, apartamento* (048), donde la primera y segunda encabezan el índice disponibilidad del campo con 0, 63 y 0,54, respectivamente.

Otra serie que se repite tiene que ver con la evocación de los medios de transporte: *bicitaxi, coche (de caballo), guagua* (024), que a veces pueden compartir también la misma raíz o la misma terminación como en *taxi, bicitaxi, bicicleta* (066)

Un mecanismo bastante recurrente en este campo asociativo es el de la rima a partir básicamente de la terminación derivada *-ería*. Así se encuentran casos como: *panadería, canicería* (005); *panadería, dulcería, carnicería* (012); *ferretería, panadería* (028); *cafetería, zapatería* (030), *pescadería, pizzería* (042), entre otros.

Las relaciones de tipo III, que se basan en la sinonimia, aunque no es un mecanismo asociativo importante desde el punto de vista de la productividad que genera deviene cuestión interesante desde el punto de vista estilístico. Así, por ejemplo, en *yuma, turista* (068) el primero es un cubanismo, que puede identificarse o bien con un registro popular, dada la amplitud de su uso o puede asociarse al habla marginal.

En *maricones, homosexuales* (062) confluyen dos palabras que pertenecen también a registros diferentes, pues mientras el primero tiene una fuerte carga valorativa en sentido despectivo y soez, el otro es un término neutro desde este punto de vista.

En *quioscos, timbiriches*, la identificación de los contenidos no puede decirse que sea completa, pero evidentemente son similares porque, aunque ambos no se presuponen, tampoco se excluyen. Obsérvese que el primero pertenece al español general y el

segundo es un cubanismo semántico, que deriva su expresión de la lengua tarasca. (DRAE, 2010)

Semejante ocurre con *ladrón, estafador* (071), que en el habla y, sin entrar en las especificidades de cada uno, operan como sinónimos dentro de algunos contextos, aunque el robo no necesariamente implica la estafa, pero puede ser una de las vías; por su parte, la estafa siempre es una manera de ‘quitarle algo a alguien’, pero solo mediante el engaño.

En cuanto a los mecanismos asociativos presentes en ‘El campo’, se puede apuntar que frecuentemente el nombramiento de un animal viene aparejado por la mención de otros, ya sea de su misma clase (mamíferos, aves), de su opuesto (en términos de sexo) o de su rango (animales domésticos, aves de corral, etc.). Ello lo demuestran los ejemplos siguientes:

Gallina, guanajo, pato, buey, vaca (007)

Animales, vaca, buey, gallina, gallo (014)

Mula, burro, yegua, ternero, vaca, buey, toro (062)

Nótese en el primer ejemplo las conexiones entre los tres primeros elementos responden a una relación de hiperonimia-hiponimia, pues los tres primeros son cohipónimos del hiperónimo *aves de corral*. En el segundo, el hiperónimo está expreso (*animal*) y los demás son cohipónimos pertenecientes a los mamíferos rumiantes y a las aves de corral. Evidentemente, las conexiones entre *vaca- buey, gallina - gallo* son mucho más fuertes, como en el tercer caso entre *mula - burro*, que tienen una relación de parentesco devenido de alguno de los progenitores de la mula. En el caso de los tres últimos elementos de la serie se evidencia también la familiaridad.

Esto también ocurre con cultivos y frutas, aunque en menor medida.

Frijoles, arroz, maíz, mango, chirimoya, fruta (028)

Arroz, frijol, maíz, calabaza y boniato. (035)

Matas, yuca, plátano, malanga (070)

Se aprecian como ejemplos de sinonimia vocablos como *cochino* y *puerco*, aunque también a veces aparece en menor medida *verraco*, que aporta una connotación diferente: la paternidad. En el caso de *buéy* y *toro* puede decirse que la diferencia fundamental entre uno y otro es la castración, aspecto que tal vez no dominen todos los informantes.

Por su parte, se constata una tendencia a que los vocablos *río*, *lagunas*, *presa*, *cascadas*, *arroyos* aparezcan juntos, por constituir cohipónimos del hiperónimo *reservorios de agua*, aunque son *lagunas* y *río* los de mayor disponibilidad (0,29 y 016 respectivamente) y también los más frecuentes.

En ‘Medios de transporte’, aunque se parte de que el campo en sí establece una relación de hiperonimia- hionimia con todos sus componentes, indudablemente algunos establecen vínculos más directos, pues a su vez constituyen “tipos” de una clase determinada como, por ejemplo:

Moto(cicleta), *berjovina*, *sidecales*, *motomochila* (024)

(guagua) Yutong, *Girón*, *Diana* (071)

Carro, *lada*, *moskovich* (070)

En este sentido, aunque como se planteó anteriormente se completaron los acortamientos por medio de paréntesis para que no fueran entradas diferentes con respecto a la forma reconocida, se destaca el hecho de la preferencia de los usuarios por formas como *moto* y *auto*, en detrimento de *motocicleta* y *automóvil*.

El caso de *(guagua) Yutong*, *(ruta) 6*, *(ruta) 4*, *Conchita...Audi*, *lada*, *Lamborghini*, *Mercedes*, *Mclaren*, *Toyota*, *Yunday* (093) es semejante a los citados anteriormente, puesto que en la primera parte se refiere a guaguas y la segunda cita marcas de carros, que entrañan por supuesto diferencias internas y externas en sus propiedades de carrocería, medidas, nivel de confortabilidad, etc. Lo curioso es que en la primera parte opera la asociación con la realidad y los referentes más próximos, pues son guaguas que se llaman así en la capital pinareña, aunque las tres tengan la misma forma. En el centro de interés ‘Oficios y profesiones’ predomina el mecanismo asociativo de la derivación, a partir esencialmente del uso de sufijos como *-ista* y *-or*, aunque el peso

fundamental recae sobre *-ero*, puesto que es el que genera mayor cantidad de vocablos.

Sufijo - *ista*: *taxista, cuentapropista* (066)

Sufijo - *or*: *locutor, actor, director* (030)

Sufijo - *ero*: *pelotero, plomero, jardinero, zapatero, almacenero* (009)

Interesante también resultan *pizzero, guarapero, guagüero* y *bicitaxero*, pues son cubanismos, que conservan o sugieren en su raíz la actividad a la que se dedica la persona, elemento al que se le añade el sufijo. Aunque en el último caso, dado su analogía con *taxi*, la profesión debería ser la de *bicitaxista*. Otros oficios como *buquenque* y *botero* también constituyen cubanismos, aunque sus significados no resultan tan transparentes como los anteriores. La derivación puede manifestarse también en una respuesta a partir de una palabra que evoque la ciencia estudiada, aunque este caso particular es menos frecuente. Ejemplo de ello es: *ingeniería, ingeniero, chapistería, chapista* (031).

Otro aspecto significativo es el uso de los sinónimos *profesor, maestro* a continuación uno del otro. Ello pudiera deberse a que en la enseñanza primaria la tendencia es a referirse a las personas que instruyen en las distintas materias con el segundo, mientras el primer término se utiliza más ligado a enseñanzas superiores. Sin embargo, en la cotidianidad, esas fronteras suelen desdibujarse. Ambas denominaciones presentan índices de disponibilidad muy parecidos, con 0,26 y 0,25 respectivamente.

CONCLUSIONES

La investigación demostró que, en efecto, los mecanismos asociativos lingüísticos son relevantes para entender las maneras de cómo organizan la información en su lexicón mental los sujetos ante un estímulo. Sin embargo, aun cuando existan regularidades reafirmó cuán difícil puede ser predecir en ellos la palabra que se va a evocar, por la diversidad de puntos de vista que se puede asumir, incluso desde el prisma lingüístico, por lo cual, tal como ocurre con el pensamiento humano, no es un fenómeno uniforme, sino que su naturaleza es heterogénea, de ahí que las combinaciones de los mecanismos asociativos pueden ser causales o aleatorias.

Las relaciones asociativas que resultan más productivas son las de hiperonimia-hiponimia, específicamente las que se derivan de particularizar un elemento y sus distintas tipologías, como en las marcas de carro, los animales mencionados en el centro de interés del 'El campo' y las marcas de bebidas. Otro mecanismo importante es la derivación, la cual con frecuencia genera también una especie de rima, con lo que las asociaciones de tipo I y tipo II pueden también confluír, como en el caso de la reiteración de los sufijos en el campo asociativo 'Profesiones y oficios'

De igual forma se manifiesta la composición sintagmática, más abundante en el centro 'Alimentos y bebidas'. Las relaciones 'parte-todo' se ponen de manifiesto esencialmente en 'Partes del cuerpo', al igual que las de gradación y oposición, esta última también con alguna presencia en 'La ropa'.

La sinonimia, por su parte, aunque no es un mecanismo frecuente también está representado en la muestra analizada, sobre todo en el centro de interés 'La ciudad', pero los términos como suele ocurrir, no son siempre conmutables en todas las situaciones, pues tienen connotaciones estilísticas, juicios de valor o algún pequeño rasgo distintivo, que generalmente es imperceptible para la mayoría de los hablantes.

El análisis de la muestra indica que en las relaciones asociativas actúa un complejo entramado de factores, cuyas causas pueden ser lingüísticas, pero también subjetivas, mediadas por la cotidianidad de los sujetos y las realidades que les son más familiares. Por ello, aunque no fue objetivo de la investigación, se resaltó en algún caso la aparición de elementos que no pueden explicarse desde el punto de vista lingüístico.

En general, el estudio corroboró que la disponibilidad léxica constituye un fenómeno poliédrico, mediado por la individualidad de los sujetos, sus formas de pensar, sus capacidades cognitivas y niveles de representación que complejizan la explicación de las características de su producción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTOL, José Antonio (1997): "Disponibilidad léxica y selección de vocabulario". Consultado: 20 de octubre de 2015. <<http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/09bartol.pdf>>

_____ (2006): “La disponibilidad léxica”. *Revista Española de Lingüística (RSEL)*, España, pp. 379-396. Consultado: 15 de septiembre de 2015. <[http://www .sel.edu.es/pdf/ene-dic-06/R SEL-36-Bartol.pdf](http://www.sel.edu.es/pdf/ene-dic-06/R SEL-36-Bartol.pdf)>

FERREIRA, Roberto y Max, ECHEVERRÍA (2010): “Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE”. En *Onomázein* vol. 1, núm. 21, 2010, pp. 133-153 Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago, Chile.

GALLOSO, María Victoria (1997): “Tratamiento y perspectivas del «léxico disponible»: El caso de la provincia de Zamora” *REALE*, 8, pp. 23-33.

_____ (2002): “El léxico de los estudiantes preuniversitarios en el distrito universitario de Salamanca”. Tesis de doctorado. Universidad de Salamanca, España. Consultado: 3 de noviembre de 2015. <<http://webeus.usal.es>>

GARCÍA, María José (2013): “El léxico disponible en estudiantes de 4º de educación secundaria obligatoria en Santander”. Tesis de doctorado. Universidad de Santander, España.

GÓMEZ, María Begoña (2004): “La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: reflexión metodológica, análisis sociolingüístico y aplicaciones”. Tesis doctoral. Universitat de València.

LÓPEZ, Humberto (1996): “Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente” *BFUCh XXXV (1995-1996)*: pp.245-259. Consultado: 20 de octubre de 2015. < [http:// monitoraraucano.uchile.cl/inde x.php/BDF/article/download/.../20354](http://monitoraraucano.uchile.cl/inde x.php/BDF/article/download/.../20354)>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE, 22ª ed.)*. Espasa Calpe, Madrid

SAMPER, José Antonio, Juan José, BELLÓN y Marta SAMPER (2003): “El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en Español”. Consultado: 20 de octubre de 2015. < <http:// dialnet.unirioja.es/servlet/extaut? codigo=89374>>

EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DEL CORTOMETRAJE: CUÁNTO, MÁS ALLÁ DEL DINERO EN AULA DE ELE/L2

Autores: Gabriela Rojas Bueno, gabriela.rojas@fenhi.uh.cu
Claudia Díaz García, claudia.diaz@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para no Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

La explotación didáctica de material audiovisual es un recurso que frecuentemente se utiliza en el aula de ELE/L2. Sus ventajas son innegables si pretendemos dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un mundo marcado cada vez más por el poder de la imagen. No obstante, muchas veces cometemos el error de utilizarlo sin tener claro nuestros objetivos y sin saber de qué manera podemos aprovecharlo al máximo. Este trabajo pretende confirmar que la efectividad de esta herramienta dependerá de un adecuado diseño de actividades pre, durante y pos visionado.

Palabras claves: explotación didáctica, audiovisual, cortometraje, ELE/L2, actividades, visionado, B2

DIDACTIC EXPLOTATION OF THE SHORT FILM: *CUÁNTO, MÁS ALLÁ DEL DINERO* IN THE SPANISH CLASSROOM

ABSTRACT

The didactic exploitation of audiovisual material is a resource that is frequently used in the Spanish classroom. Its advantages are undeniable if we intend to uplift the teaching-learning process in a world increasingly marked by the power of the image. However, many times we make the mistake of using it without being clear about the objectives and without knowing how we can use it to the fullest. This paper aims to confirm that the effectiveness of this tool will depend on an adequate design of activities before, during and after viewing.

Key words: didactic exploitation, audiovisual, short film, Spanish classroom, activities, viewing, B2

“El cine es el esperanto del mundo actual”.
Guillermo del Toro (*El País*, 30/01/2007)

Introducción

En el año 2002 el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* incorporó una nueva categoría a las habilidades lingüísticas ya habituales: la comprensión audiovisual. En los escenarios docentes actuales, el uso de los audiovisuales se valora como una herramienta de gran utilidad, capaz de ofrecer una amplia gama de posibilidades lingüísticas y culturales para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En su tesis de doctorado *Explotación didáctica de material filmico en el aula de E/LE: efectividad y afectividad del cine de Pedro Almodóvar*, Ana Crespo Fernández enfatiza las ventajas de emplear recursos audiovisuales en el aula, señalando que al emplearlos como una herramienta pedagógica válida podemos acercar al estudiante a situaciones comunicativas auténticas, mostrando al alumnado una variedad de la lengua meta más contextualizada en la que pueda valorar las modalidades diastáticas, diatópicas y difásicas. Por otra parte, al profesor le brinda la posibilidad de introducir actividades con objetivos didácticos diferentes en las que pueden explotarse varias habilidades comunicativas de los estudiantes. Además, la utilización del audiovisual es un recurso sociocultural de primer orden que no solo hace posible la interacción del estudiante con el lenguaje no verbal sino también la reflexión y el debate sobre aspectos históricos, políticos y culturales asociados a la lengua en proceso de aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de las muchas ventajas que ofrece el uso de un material audiovisual, en ocasiones se usa de manera errónea: “cuando los alumnos están cansados o poco motivados o para cerrar una semana de clases, precisamente porque se asume solo como un complemento más” (Crespo, 2012:65).

El cortometraje en la clase de ELE/L2. Ventajas y desventajas

Dentro de la amplia variedad de recursos audiovisuales que pueden utilizarse en el aula de ELE/LE2, el cortometraje se muestra como una opción de gran atractivo para los docentes y los estudiantes. A propósito (Soriano Fernández, 2009:35) comenta que “es un material muy motivador, ameno, sugerente y la imagen, en general, es algo a lo que están acostumbrados todos los estudiantes. Su corta duración nos permite trabajar con agilidad y rapidez, variando las actividades y practicando varias destrezas”. A partir de su uso en el aula el alumno podrá observar aspectos no verbales de la comunicación en contexto, acceder al componente sociocultural, integrar destrezas y activar sus estrategias de aprendizaje.

Lógicamente el uso de este tipo de material también presenta desventajas. Sobre esto (Guerra Robles, 2013) comenta que existen inconvenientes fácilmente sorteables y otros mayores. Entre los primeros estaría la falta de medios tecnológicos y la supuesta pasividad del alumno frente al audiovisual.

En este sentido nuestra facultad cuenta con los equipos necesarios para proyectarlos y coincidimos con la autora cuando refiere que “la relación entre pasividad y comprensión es falsa, pues que un alumno esté sentado mirando una pantalla no significa que esté inactivo cognitivamente”. (p.28). En cuanto a otros más complejos estarían la gran expresividad y realismo de los cortometrajes por lo que podrían herir ciertas sensibilidades. Además si bien es cierto que “los temas controvertidos que muchos de ellos aportan son una fuente riquísima de debate, podrían entrar en conflicto con la situación personal de algún alumno, por lo que se debería tener en consideración”. (p.31).

Como se señaló anteriormente el cortometraje es muy eficaz a la hora de tratar aspectos socioculturales. Como apunta (Cobo Piñero, 2011:26):

Será más factible tratar temas sociales a través de un medio que a priori, se presenta como ficcional. Esta premisa, nos facilitará activar mecanismos de crítica en los discentes ante las realidades sociales representadas para que consideren la presencia de estereotipos y desigualdades relacionadas con el sexo, la raza, la clase y el lenguaje.

De manera que, podemos concluir que son significativamente mayores las ventajas del uso del cortometraje pues sobre todo “desarrolla la imaginación, la memoria, la sensibilidad y la psique del espectador” (Ontoria Peña, 2007:2). En este sentido el profesor será el responsable de formular actividades efectivas que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.

Como parte de la planificación de la clase el profesor deberá, primeramente, realizar una correcta selección atendiendo el tipo de estudiante al que va dirigido. Será importante atender entonces a cuestiones como la edad, la cultura de procedencia, las inquietudes, el motivo por el que aprenden el español, el nivel de lengua, etc. Como sugiere esta autora se les puede proponer a los estudiantes que expresen por escrito el tipo de audiovisual por el que sienten interés o aquellos temas que prefieren tratar.

En la utilización en clases de audiovisuales en general, y de cortometrajes en particular, como materiales centrales deben tenerse en cuenta tres etapas en la formulación de las actividades: pre-visionado, durante el visionado y pos-visionado.

Los ejercicios pre-visionado tienen el objetivo de facilitar la comprensión del material mientras que las actividades propuestas durante el visionado están enfocadas al descubrimiento y comprensión del mismo, (Soriano Fernández 2009:50). Por otra parte, en la etapa de pos-visionado se potencia la capacidad de producción del estudiante, ya sea de forma oral o escrita, a través de la emisión de opiniones valorativas.

Ahora bien, es válido aclarar que si durante el curso, se propone el análisis de más de un audiovisual, el profesor debe prestar atención a la variedad de las actividades que propone, pues la misma tipología de ejercicio puede causar el aburrimiento del estudiante.

El presente trabajo se propone la explotación del cortometraje español *Cuánto más allá del dinero* (2017), dirigido por Kike Maíllo, el cual permite mostrar en el aula cubana de ELE/L2 una visión más global de la lengua española, al proponer al estudiante un material a través del cual podrá acercarse a la variedad del español peninsular al tiempo que se repasarán e introducirán contenidos gramaticales.

Explotación didáctica

La explotación del audiovisual se propone para el nivel B2. Los materiales necesarios para su realización son el corto *Cuánto más allá del dinero* de Kike Maíllo (2017), el tráiler, el póster y la transcripción del mismo.

Como objetivo de corte lingüístico se persigue practicar el uso del pospretérito de indicativo y del pretérito de subjuntivo, para luego presentar el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo. Desde el punto de vista cultural, la actividad busca acercarse a la norma del español peninsular, así como también el trabajo con valores humanos a partir del debate sobre la dicotomía felicidad/dinero.

Actividades pre-visionado

Descripción de la imagen del póster. En este punto el estudiante repasa el léxico relacionado con la descripción física y el estado de ánimo recordando adjetivos y participios conocidos.



Etapa motivacional: El profesor lanza preguntas como las siguientes: ¿Cómo creen que se encuentra la chica del póster?, ¿Por qué piensan que ella se encuentra de ese modo?

El profesor llama la atención sobre la pregunta que se lee en el póster: ¿Venderías alguna experiencia de tu vida? promoviendo el debate. Se recuerda la oración condicional (si pudieras, si fuera posible) para completar la idea. Los estudiantes practican con otras oraciones que ellos crean.

Se continúa con: ¿Qué tipo de recuerdos venderías o no venderías de ningún modo? ¿Por qué? Con estas preguntas se trabaja lo afectivo y se propicia un clima de complicidad e intercambio. Los estudiantes comentan momentos importantes de su vida y practican los tiempos verbales estudiados en niveles anteriores.

Se les pide que comenten algunas palabras claves que encontraron en la transcripción para tener una idea adelantada del posible tema del corto. El profesor entrega la transcripción anteriormente, así como el léxico que contiene términos o frases idiomáticas propias del español peninsular como tarea independiente.

Actividades durante el visionado:

Se proyecta el corto.

Se trabaja con las categorías de: personajes, espacio, tiempo, argumento, etc.

Se comenta el uso de la tecnología y de elementos futuristas. El profesor estimula al grupo con preguntas para que los estudiantes lleguen a la comprensión total del corto.

Se van fragmentando algunas escenas para que comprendan el significado de las frases idiomáticas o términos peninsulares en contexto.

Luego de haber repasado la oración condicional de tipo II se introduce la oración condicional de tipo III donde está presente el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo. Los estudiantes al conocer ya el condicional compuesto reconocen una parte de la estructura, por ejemplo: El profesor escribe en la pizarra: Ella no habría olvidado a su esposo y a su hijo...

Se introduce el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo como parte de la oración condicional de tipo III: si no hubiera vendido sus recuerdos.

El profesor pide que se comente el significado del final (escena de la boda). Algunos estudiantes coinciden en que la protagonista logra recuperar sus recuerdos y otros no.

Actividades pos-visionado:

¿Qué relación tiene el título con el tema del corto?

¿Qué otro título sugieres para el corto?

¿Cuál crees que es la intención el director con este audiovisual?

¿Hasta qué punto la obsesión por el dinero puede afectar la vida de un ser humano?

Comenta tu posición frente a las siguientes situaciones:

Si existieran en un futuro empresas como las del corto que promovieran ganar dinero fácil vendiendo recuerdos.

Si tuvieras un amigo/a como la protagonista de la historia.

Experiencias de clase

Los estudiantes han sugerido títulos como: *Obsesión, La trampa del dinero, El poder del dinero, El peligro de una obsesión, etc.*

Se han realizado debates polémicos sobre la relación autor/obra biográfica y vender o ganar dinero con los recuerdos de su vida; sobre el impacto de la tecnología en la actualidad, así como sobre los valores éticos y morales de una empresa o persona hipotética que se dedique a comprar/vender recuerdos. Los estudiantes han visto

semejanzas entre la empresa hipotética del corto y empresas reales de la sociedad capitalista. Se ha debatido sobre si las experiencias cotidianas aparentemente repetitivas e intrascendentes son importantes para nuestra vida o no, etc.

CONCLUSIONES

Con este trabajo hemos pretendido evidenciar las enormes posibilidades que ofrece la explotación didáctica de cortos audiovisuales en el aula de ELE/L2 no solo como material complementario sino como herramienta didáctica válida en el proceso enseñanza- aprendizaje. Nos hemos basado en la experiencia de nuestra práctica docente y hemos compartido algunas de nuestras experiencias de clase.

BIBLIOGRAFÍA

Cobo Piñero, M. (2011). *El uso del cortometraje en el aula de ELE: una mirada intercultural*. (Tesis de maestría). Universidad de Sevilla, España. En: <http://educacionyfp.gob.es>

Crespo Fernández, A. (2012). *Explotación didáctica de material fílmico en el aula de E/LE: efectividad y afectividad del cine de Pedro Almodóvar* (Tesis de doctorado). Universidad de Córdoba, España, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=69715>

Guerra Robles, P. (2013). *El corto en el aula de ELE y la enseñanza del léxico en contexto*. (Tesis de maestría). Universidad de Oviedo, España. En: <http://digibuo.uniovi.es>

Ontoria Peña, M. (2007). El uso de cortometrajes en el aula de E/LE, en revista digital *RedELE*, nº 9. En: <http://www.mepsyd.es/redele/revista9/index.shtml>

Soriano Fernández, S. (2009). *Con cortos y sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso del cortometraje en la clase de E/LE*. (Tesis de maestría). Universidad Antonio de Nebrija, España, en http://marcoele.com/descargas/10/cortos_ele_s.soriano.pdf

LA TOMA DE NOTAS CON FINES ACADÉMICOS EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Autoras: MSc. Odalys León Olivera, odalys.lo@fenhi.uh.cu
MSc. Yamenia Oramas Valle, yamenia.ov@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana.

RESUMEN

El presente trabajo titulado " La toma de notas con fines académicos en la clase de Español como Segunda Lengua " tiene como objetivo explicar el proceso de la toma de notas a partir de textos orales académicos para los estudiantes del Curso de Acceso a la Educación Superior (CAES), en la clase de (E/L2), en la FENHI de la UH. En la ponencia se hace referencia a esta habilidad como cuestión fundamental para la comprensión de los contenidos y el estudio individual de los estudiantes. También se

pretende contribuir al logro de su competencia comunicativa y un mejor desempeño durante sus estudios en las Instituciones de Educación Superior de Cuba (IES).

Palabras claves: toma de notas, desarrollo profesional, estrategia de aprendizaje, proceso de enseñanza - aprendizaje del idioma español.

NOTE TAKING FOR ACADEMIC PURPOSES IN SPANISH AS A SECOND LANGUAGE CLASS

ABSTRACT

The present work entitled " Note Taking for academic purposes in the Spanish as a Second language class aims to explain the note-taking process from academic oral texts for students of the Higher Education Access Course (CAES), in the FENHI of the UH. In the presentation, this ability is referred to as a fundamental question for the understanding of the contents and the individual study of the students. It is also intended to contribute to the achievement of their communicative competence and better performance during their studies in Higher Education Institutions of Cuba (IES).

Key words: note taking, professional development, learning strategy, teaching process-learning the Spanish language.

INTRODUCCIÓN

El incremento de las relaciones internacionales por motivos académicos, laborales, culturales, turísticos o de acceso a los medios de comunicación e información ha propiciado que el aprendizaje de lenguas extranjeras¹⁷ y segundas lenguas¹⁸ sea una necesidad creciente en la sociedad actual.

¹⁷ LE en lo adelante.

¹⁸ L2 en lo adelante.

El español como LE lo estudian más de 22 millones de personas en el 2019. En los últimos años esto se debe, en gran medida, al incremento de los intercambios comerciales entre los países de habla hispana y el resto del mundo. Del mismo modo, su reconocimiento como lengua oficial en los principales foros internacionales y el hecho de contar con una comunidad de hablantes en constante crecimiento son otros de los factores que contribuyen a fortalecer el atractivo del español como lengua extranjera¹⁹ y segunda lengua²⁰ (El Español una Lengua Viva, 2019, Instituto Cervantes)²¹.

En Cuba, la enseñanza del E/LE y E/L2 tiene sus antecedentes en los cursos de español que se implementaron en la década de los setenta para satisfacer las necesidades comunicativas de estudiantes de disímiles orígenes lingüísticos y culturales que llegaron al país con el objetivo de prepararse como profesionales, dando lugar a las Facultades Preparatorias.

El Curso de Acceso a la Educación Superior²² como L2 de la Facultad de Español para No Hispanohablantes²³ de la Universidad de La Habana, se sitúa en este contexto, y tiene como finalidad preparar a estudiantes extranjeros en el aprendizaje de E/L2 para su inserción en las Instituciones de Educación Superior²⁴ del país. El reto es que deben adquirir el español no solo para comunicarse en un nuevo entorno de inmersión lingüística, social y cultural, sino también académica.

Con esta investigación se tributará a la elevación de la calidad del egresado del CAES, mediante el perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje de la expresión escrita²⁵ (toma de notas) a partir de textos orales académicos, lo que contribuirá al

¹⁹ E/LE en lo adelante.

²⁰ E/ L2 en lo adelante.

²¹ Fernández, D. Informe 2019. Dirección Académica del Instituto Cervantes (2019). El Español: Una Lengua Viva. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es>

²² CAES en lo adelante.

²³ FENHI en lo adelante.

²⁴ IES en lo adelante.

²⁵ EE en lo adelante.

desarrollo de su competencia comunicativa en E/L2 y un mejor desempeño durante sus estudios en los IES.

En este artículo se define como **objetivo**: Explicar la toma de notas a partir de textos orales académicos para los estudiantes del CAES, en la clase de (E/L2), en la FENHI de la UH.

DESARROLLO

La creciente demanda de la enseñanza de E/LE en las últimas décadas ha sido de carácter cuantitativo, sin embargo también ha producido una mayor exigencia de calidad y eficacia y, sobre todo, una reorientación específica del proceso de enseñanza-aprendizaje²⁶ enmarcado en la denominación de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera con Fines Específicos (ELEFE) Aguirre (2012)

Al estudio del español con fines académicos²⁷ se han dedicado muchos autores tales como Vázquez (2004), Morell (2004), Cabré (2004), Pastor (2006), (2010), Cruz (2009), Gil del Moral (2017), entre otros, los cuales coinciden en que la meta que orienta la didáctica de las lenguas con fines académicos²⁸ es la de facilitar a los estudiantes la adquisición de habilidades que les permitan cumplir con éxito las tareas propias de los ámbitos universitarios.

El diccionario de términos claves de ELE define el español con fines específicos (EFE) como el conjunto de usos de español empleado en cada uno de estos ámbitos, según el campo profesional o académico estudiado, se distingue, por ejemplo, entre Español de los negocios, del turismo, jurídico, de las relaciones internacionales o de la Medicina.

En esta investigación se asume la definición que plantea Vázquez (2005) en su trabajo sobre enseñanza del EFA, incluido en el Vademécum para la formación de profesores: "se trata de una disciplina que investiga los géneros académicos²⁹, en un amplio sentido

²⁶ PEA en lo adelante.

²⁷ EFA en lo adelante.

²⁸ LFA en lo adelante.

²⁹ Según (Alcaraz, 2000, p. 67) género académico es: "conjunto de textos u orales, del mundo profesional y académico, que se ajustan a una serie de convenciones formales y estilísticas".

de la palabra, con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas³⁰ que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios” (Vázquez, 2005, p. 130)

Dentro del panorama actual de los estudios de adquisición de LE y en lo que respecta al PEA con fines específicos, la enseñanza de lenguas con fines académicos LFA, según Pastor (2006) centra sus objetivos en guiar a los estudiantes en el uso del discurso académico³¹ del español (clases, apuntes, conferencias, exámenes, manuales, artículos, trabajos escritos, tesis ...) y en la dimensión pragmática de las situaciones comunicativas.

Una de las habilidades más importantes en el PEA del EL2 con fines académicos, es la toma de apuntes. “ El tratamiento de la toma de notas en la bibliografía especializada abarca un amplio y en ocasiones divergente espectro, en el que es posible apreciar disímiles perspectivas para un mismo fenómeno. El primer escollo con el que tropieza el estudioso de tal problemática es la indefinición existente en cuanto a la naturaleza de este objeto. Hay quienes consideran que la toma de notas es una habilidad, otros una estrategia, otros que es una técnica o destreza y otros que utilizan eclécticamente estos términos y en una misma valoración los manejan como sinónimos (...) ” (González, M, 2007, p. 60)³²

Los estudios sobre la toma de apuntes³³ se vienen realizando desde el año 1972 aproximadamente. Di Vesta y Gray (1972), se refieren a ella como una habilidad y señalan que tiene dos funciones: una de almacenamiento y otra de codificación.

³⁰ En parte de la bibliografía consultada, por ejemplo, en el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, aparece el término de destreza como sinónimo de habilidad. En el caso del MCERL se aprecia una identificación de hábito y destreza (Silverio, 2014). La autora de la tesis considera que esto no constituye una contradicción, siempre que no se confunda el concepto de habilidad con el de hábito.

³³ Toma de apuntes es considerada por algunos autores como toma de notas, asimismo se tendrá en cuenta en esta investigación.

Pávlova, V (1989) la analiza como un recurso más para la confección de resúmenes al escuchar una conferencia.

Para Oxford (1990), la toma de notas es una estrategia de tipo cognitivo que le permite a los estudiantes centrar su atención en elementos claves, recordar y retener información; así como activar los procesos de codificación, integración, y síntesis para así transformar el conocimiento recibido en un conocimiento con significado. Sirve como un referente que después permite una revisión y repaso para estimular y recordar la información.

Torroella, G (2002) en su obra *Cómo estudiar con eficiencia* hace referencia a que es un magnífico entrenamiento mental y la considera la habilidad más útil en la educación y vida de las personas.

En esta investigación se asume que la toma de notas es una habilidad (EE) y una estrategia. La primera porque se muestra en el lenguaje escrito, se sirve principalmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc. Se considera estrategia de tipo cognitivo, teniendo en cuenta la definición de Oxford (1990), que explica la utilidad que tiene para los estudiantes al permitirles concentrarse en los aspectos esenciales para después acordarse de la información y revisarla.

La toma de notas a partir de textos orales académicos es un proceso difícil para el estudiante en su lengua materna y aún más, cuando está aprendiendo una LE en un contexto multicultural.

La Toma de Notas a partir de textos orales académicos.

La enseñanza de la toma de notas a partir de textos orales académicos tiene una doble función: entrenar en la EE y mejorar la CA. El mérito de esta habilidad está en que es inevitable trabajarla sin beneficiar el desarrollo de la CA.

Roméu (2000) aborda la enseñanza de la comprensión del discurso académico, plantea que en ella intervienen múltiples saberes relacionados con:

la realidad y el tema que se va a tratar: tiene que ver con conocimientos acerca del mundo físico y social, que se concreta en lo que se conoce de la temática, lo que le

permite al que escucha atribuirle significado al texto y la posibilidad de organizar coherentemente las ideas.

contexto en el que tendrá lugar: relacionado con la competencia pragmática.

el tipo de discurso: en el que se tienen en cuenta sus características propias, de acuerdo al objetivo que persiguen.

las estrategias que posibilitan una comunicación eficiente: desde el punto de vista de su empleo para informar los datos obtenidos en los apuntes tomados.

los medios comunicativos que se deben utilizar al comprender el texto: verbales y no verbales. Por medios comunicativos se entienden los recursos: fonológicos, lexicales, morfológicos, sintácticos y textuales propios de la lengua.

Desde el punto de vista morfológico el discurso académico se caracteriza por:

Predominio de sustantivos y adjetivos.

Es frecuente el uso de sustantivos en plural, mientras que en el lenguaje común se emplean generalmente en singular.

No aparecen los pronombres personales yo, tú y usted, sin embargo, él, ella, ellos y nosotros se utilizan habitualmente.

El verbo está generalmente en forma pronominal, lo que contribuye a impersonalizar el texto: se dice, se infiere, se afirma, entre otros.

De acuerdo al léxico constituye el rasgo principal: los términos o palabras propias de la ciencia. Desde el punto de vista sintáctico predominan:

El empleo de oraciones compuestas por subordinación, que expresan finalidad y causalidad.

La impersonalidad.

Gran volumen de información.

Este artículo se centra en la toma de notas; pero como es un proceso que en este caso se analiza a partir de la audición, se tendrán en cuenta las dificultades que tienen los estudiantes en ese momento y que inciden en la EE.

La relación existente entre la estrategia de toma de notas y el desempeño de los estudiantes en las tareas de CA es compleja puesto que depende de la clase de apuntes tomados y de la tarea en sí.

Se sugiere que los profesores deben entrenar a sus estudiantes para que sean capaces de realizar las dos actividades al mismo tiempo; escribir y escuchar. Un alto porcentaje manifiestan que encuentran un poco difícil realizar las dos actividades simultáneamente, comprender y producir notas organizadas, efectivas y eficientes. Sin embargo, también expresan que a través de esta estrategia pueden controlar su memoria, recordar más fácil y organizar sus ideas.

Las tareas donde tienen más dificultad son aquellas en las cuales tienen que transferir información y contestar a preguntas abiertas. Esto es debido a que se requiere por parte de ellos producción de conocimiento más elaborado, y no simplemente, escoger entre opciones dadas.

Algunos profesores se preocupan porque los estudiantes no escuchen un modelo perfecto de lenguaje. Sin embargo, lo principal es no aportar un patrón para la producción oral, sino reforzar la habilidad de entender mensajes.

El estudiante debe trabajar ante todo con ideas, la asimilación solo es posible si el discurso ha sido bien comprendido y el estudiante ha sido capaz de captar lo esencial.

Las ideas esenciales constituyen el eje de la toma de notas, alrededor de la cual se ordenará el resto de la información. Una anotación palabra por palabra es la negación misma de una buena aplicación del principio rector de los apuntes: transponer ideas y no palabras.

De hecho, para la toma de notas a partir de un texto oral se requiere comprender el idioma, diferenciar las ideas principales de las secundarias, organizar la información, saber sintetizar, etc. ¿Podría el estudiante llevar a cabo este proceso teniendo un pobre desarrollo de la CA?

La selectividad del mensaje escuchado está dada por la elección de lo más relevante de acuerdo a la interpretación, conocimientos e intereses de cada estudiante. Estos organizan la información recibida, la jerarquizan y le asignan una estructura coherente.

Esta selección y organización transita por el proceso de "escuchar - pensar - escribir". La continuidad de la cadena acústica no permite comprender hasta que no se pueda agrupar el mensaje en unidades mayores de significado, que se deben interpretar y anotar con las propias palabras para luego poderlo recordar y utilizar.

La toma de notas a partir de un texto oral puede transcurrir en diferentes situaciones, González (2007):

a) Comunicación no masiva (una entrevista en un grupo restringido, la observación de una tele-clase, un diálogo), donde el hablante al tener poco tiempo, resume lo que va a decir, va directo al punto, y el que escucha también resume la información que capta.

b) En situaciones de comunicación masiva (una conferencia, una clase teórico-práctica) que son las formas más frecuentes donde los estudiantes tienen que tomar notas y, por lo tanto, comprender el mensaje escuchado.

Pasos de la toma de notas en el proceso de enseñanza.

Triana, T (2004) en un artículo sobre la enseñanza – aprendizaje de la toma de notas (a partir de un texto oral) en E/L2 en el CAES, cita los siguientes pasos de la toma de notas:

1. Motivación- amena, que logre imbuir al estudiante en la actividad que realizará. Puede el profesor emplear cualquier vía y apoyarse en medios de enseñanza.
2. Valoración del vocabulario- se realizará con los estudiantes antes de que el profesor empiece a leer el texto para la actividad de CA o explicar el texto. El vocabulario que se valora es el desconocido, el que bloquearía la comprensión del estudiante porque no lo puede entender a través de la inferencia por el contexto. Si existen dudas con el ya conocido, las aclarará sobre la marcha.

En el caso de que la CA sea a partir de la explicación del profesor de los contenidos de la clase, se deben hacer resúmenes parciales- es muy importante que el profesor domine bien el contenido del texto para que la explicación no se convierta en un dictado, esto no significa que no lo deba utilizar como guía, todo lo contrario, el texto es el punto de referencia en la maestría y soltura del profesor. El profesor debe mantener la continuidad temática apoyándose en los recursos gramaticales y léxicos y con los

elementos nuevos seguir la línea de progresión e ir concatenando los hechos de una manera entendible. Debe velar por la estructuración de lo que narra o explica y que esté bien preciso en su discurso el SER y el HACER. El profesor no debe pasar a un próximo punto hasta no cerciorarse de que todos los estudiantes hayan comprendido lo esencial.

En este momento la ciencia (conocimientos) y la tecnología (artefactos) pueden jugar un papel fundamental, ya que una de las formas para trabajar esta habilidad en el aula es mediante el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

3. Elaboración de las notas mientras el profesor lee o explica- como el estudiante prefiera, ya sea con símbolos, abreviaturas, esquemas, mapas semánticos, etc. Estas notas no son las que el profesor recoge. Constituyen una escritura muy personalizada del alumno y debe ser entendible solo para él.

4. Elaboración del plan del texto- se realizará de forma conjunta, a través de preguntas que induzcan al estudiante a identificar los tópicos, según las partes del texto. En la etapa inicial puede ser en forma de preguntas o tópicos. Es en este paso donde el profesor comprueba si fueron capaces de anotar lo fundamental. En la etapa inicial este paso es de manera conjunta, en la avanzada es según la autonomía del estudiante (independiente o con atención diferenciada).

Si se consideran los postulados de Vigotsky (1925) sobre el desarrollo cognitivo, se debe tomar en cuenta las capacidades reales de los estudiantes y las posibilidades para aprender con ayuda de los demás. Por lo tanto, los primeros pasos del estudiante para la toma de notas serán con la ayuda del profesor y al final se espera que el estudiante demuestre el nivel de desarrollo real alcanzado (lo que hará por sí solo).

5. Producción escrita- el estudiante redacta un texto coherente y eficaz con los aspectos más importantes que logró anotar. Esta redacción es la que el profesor recoge. No tiene por qué ser una copia del original.

6. Revisión individual- el profesor de manera independiente rectifica las redacciones y puede organizar este paso en dependencia de las necesidades de sus estudiantes y de las deficiencias que detectó, pero se aconseja que parta de lo individual a lo general y

que mantenga la atención diferenciadora siempre, ya sea con una nota aclaratoria en el propio trabajo, un diálogo individual o una explicación ante el grupo de las dificultades comunes.

7. Se puede hacer posteriormente una revisión colectiva empleando la expresión oral (comunicación de lo redactado).

En este momento el profesor debe promover entre los estudiantes de un nivel avanzado la reflexión y la crítica, teniendo en cuenta el conocimiento transmitido en las respuestas y así fomentar el primero de los siete saberes que propone Edgar Morín, mediante una educación que cure la ceguera del conocimiento, que conlleva el riesgo del error y de la ilusión.

La toma de notas es importante para los estudiantes del CAES, en EL2, porque contribuye a su futuro y buen desempeño profesional. El fracaso y la baja motivación, de algunos de ellos, en el primer año de la carrera, se debe a que no tienen desarrollada esta habilidad y no pueden sacarle el mejor provecho a las conferencias y clases teórico – prácticas para comprender los conocimientos y para su estudio individual.

CONCLUSIONES

La enseñanza del español con fines académicos posibilita a los estudiantes la toma de notas a partir de textos orales académicos, de acuerdo con la dimensión pragmática de las situaciones comunicativas del ámbito educativo.

La toma de notas a partir de un texto oral, en E/L2 en el CAES, según Triana (2004), en un artículo sobre la enseñanza – aprendizaje, tiene los siguientes pasos: motivación, valoración del vocabulario, elaboración de las notas mientras el profesor lee o explica, elaboración del plan del texto, producción escrita y revisión individual.

Los apuntes podrían contribuir a la formación independiente e integral del futuro profesional, y del individuo, para insertarse en la sociedad actual, que demanda de una formación más ligada a las necesidades de transformación educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabré, M (2004). ¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos? En A. van Hooff, Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios (págs..19- 34). Revista Foro Hispánico, 26.

Cruz, M (2009). El español con fines académicos en el Marco del eees: las competencias del estudiante. En el español en contextos específicos: enseñanza e investigación. XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) (Vol. Volumen I).

Di Vesta, F., y Gray, G (1972). Listening and Note-Taking. *Journal Educational Psychology*, 63(1), 8-14.

Fernández, D. Informe 2019. Dirección Académica del Instituto Cervantes (2018). El Español: Una Lengua Viva. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es>

Gil del Moral, A (2017). Aprendizaje de español académico por alumnado de internacional en la universidad de Alicante. Alicante: Tesis en opción al título de Doctor en Lingüística Aplicada.

González, M (2007). La toma de notas en la macrouniversidad. *Revista: E.J. Varona*, No. 44, 103-121.

Morell, T (2004). La interacción en la clase magistral. Alicante: Universidad de Alicante.

Oxford, R (1990). *Language Learning Strategies*. Nueva York: Newbury House.

Pastor, C (2006). El aprendizaje de una segunda lengua como lengua de instrucción. VII. Congreso de Lingüística General. Universidad de Barcelona, 18 – 21 de abril de 2006.

Pastor, C (2010). Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario.

Pávlova, V (1989). *Konspektirovaniyu_ Teoriya_ i Praktika*. Mockba: Pycckhh R3blk.

Roméu, A (2000). Características del texto científico. Santo Domingo.

Torroella, G (2002). *Cómo estudiar con eficiencia*. La Habana, Ed. Pueblo y Educación.

Triana, T (2004). La enseñanza – aprendizaje de la toma de notas en español como segunda lengua en la Preparatoria. Una estrategia metodológica basada en el enfoque cognitivo- comunicativo y sociocultural. (Tesis de Maestría). Universidad de Matanzas.

Vázquez, G (2004). La enseñanza de español con fines académicos. En J. Sánchez Lobato. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores* (págs. 1129-1147). Madrid: SGEL.

Vigotsky, L (2006, 1971, 1925). *Psicología del arte*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Vygotsky, L (1966). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Revolucionaria.

LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN CHINA

Autores: Kong Xu, alejandra1111@163.com

RESUMEN

La enseñanza de la lengua española en las universidades chinas ha mostrado un rápido desarrollo. Existe un incremento de los estudios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del español y de la lectura como componente esencial que manifiesta el fenómeno lingüístico en lo cognitivo, en la lógica del pensamiento, la organización textual y el componente sociocultural hispánico. De ahí la importancia de la preparación profesional de los estudiantes en diversos ámbitos del desarrollo económico-social y cultural, local, nacional e internacional. Sin embargo, los resultados de aprendizaje no cumplimentan las demandas sociales referidas al desarrollo de la competencia comunicativa. El objetivo de este trabajo es ofrecer una caracterización del estado de la enseñanza-aprendizaje de la lectura en español como lengua extranjera en las universidades chinas. Los métodos empleados fueron el análisis documental para el estudio de la bibliografía y de textos normativos de la enseñanza del español en China y la entrevista a estudiantes y profesores de Español de la Universidad de Linyi para conocer el estado de opinión sobre la temática. Los resultados muestran que la metodología predominante es tradicional, centrada en el método gramática-traducción y en el profesor; la caracterización del estudiante chino es estereotipada como pasivo, obediente, conformista y sin las capacidades de los buenos estudiantes de lenguas. El estudio revela la necesidad de una actualización teórico-metodológica y el aprovechamiento de las fortalezas de la cultura de aprendizaje china, entre otros aspectos, para elevar el nivel de desarrollo de la carrera de Español en las universidades chinas.

THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF READING IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

The teaching of the Spanish language in Chinese universities has shown rapid development. There is an increase in studies on the teaching-learning process of Spanish and reading as an essential component that shows the linguistic phenomenon cognitively, in the logic of thought, textual organization, and the Hispanic sociocultural component. Hence the importance of the professional training of students in various fields of economic, social and cultural development in local, national and international contexts. However, the learning results do not meet the social demands regarding the development of communicative competence. The objective of this work is to offer a characterization of the state of the teaching-learning of reading in Spanish as a foreign language in Chinese universities. The methods used were the documentary analysis for the study of the bibliography and normative texts of the teaching of Spanish in China and the interview of students and teachers of Spanish from the University of Linyi to know the state of opinion on this issue. The results show that the predominant methodology is traditional, centered on the grammar-translation method and on the teacher; the characterization of the Chinese student is stereotyped as passive, obedient, conformist and without the capacities of good language students. The study reveals the need for a theoretical-methodological update and the use of the strengths of the

Chinese learning culture, among other aspects, to raise the level of development of the Spanish degree in Chinese universities.

INTRODUCCIÓN

El español se ha convertido en el segundo idioma de comunicación internacional. Según el Instituto Cervantes (2019), 580 millones de personas en el mundo hablan español, ya sea como lengua nativa, segunda o extranjera y cerca de 22 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera. Se calcula, además, que el español es el cuarto idioma más estudiado como lengua extranjera, por detrás del francés y del chino mandarín, muy separado del inglés, establecido como la lengua franca mundial por excelencia (Fernández Vítóres, 2019).

Otros datos reflejan que el español es la segunda lengua en la que más documentos científicos se publican. Casi tres cuartos de la producción científica en español se reparten entre las ciencias sociales, ciencias médicas y artes y humanidades (Instituto Cervantes, 2019).

La enseñanza del español en China empezó en 1952 y en la primera mitad de los años 60 entró en un pequeño auge de desarrollo con la creación de la diplomacia entre China y Cuba y tuvo una expansión durante los años 70 con el establecimiento de relaciones con España y sobre todo con diversos países latinoamericanos. En los primeros años de la década 80 sufrió una ligera recesión de la que ya se ha recuperado.

Según el reportaje de Rada (2019), estudiosos como Tao Li, Gonzales Puy, Zhang Menglu, y Lu Jingsheng vislumbran que el desarrollo del estudio del español en China se encuentra en su mejor momento. Esto se constata, entre otros aspectos, por el crecimiento del interés por aprender esta lengua y la incorporación de su estudio como lengua extranjera en la secundaria. Según datos del Instituto Cervantes (2018) en China hay 126 centros de educación superior donde se estudia el idioma español, incluyendo nueve departamentos que empezaron en septiembre y otros centros privados.

Por otra parte, cada día son más las universidades que incorporan el español como segunda lengua extranjera. De ahí la afirmación de Zheng, Liu & Wang (2011) referida a que la enseñanza de la lengua española en China, incluidas la educación profesional en

universidades y la educación sin titulación en otros centros, ha mostrado una tendencia de rápido desarrollo.

Este panorama justifica el incremento de los estudios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua, y de la lectura en particular, como un componente esencial que manifiesta el fenómeno lingüístico, tanto en lo referido a conocimientos, como a la lógica del pensamiento y la organización textual y que muestra, además, elementos sociales, como la cultura hispánica. Es así que la lectura en español es imprescindible para las futuras labores profesionales de estos estudiantes, en diversos ámbitos del desarrollo económico-social y cultural, local, nacional e internacional.

Sin embargo, no son pocos los problemas y retos que enfrentan las universidades en este empeño. Las demandas sociales en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera y la lectura, en particular, no han podido ser cumplimentadas. En tal sentido, el objetivo de este trabajo es ofrecer una caracterización del estado de la enseñanza-aprendizaje de la lectura en español como lengua extranjera en las universidades chinas.

Para realizar este estudio se empleó el análisis documental para el examen de textos normativos de la enseñanza del español en China y de la bibliografía sobre la temática y la entrevista a estudiantes y profesores de Español de la Universidad de Linyi³⁴ (en lo adelante, ULY) para conocer el estado de opinión sobre la enseñanza de la lectura en español en ese contexto.

DESARROLLO

Algunos de los problemas más serios que enfrentan las universidades chinas en la enseñanza del español son identificados por Zheng et al. (2011):

- Falta de una planificación y disposición macroscópica, científica y apropiada para el desarrollo de la Licenciatura en Español³⁵ en las Instituciones de Educación Superior.
- Carencia de docentes cualificados de español para la educación superior.

³⁴ Se ubica en la Provincia de Shandong, China.

³⁵ Hay universidades chinas adoptan el término de “Filología Hispánica”.

- Ausencia de una planificación integral y general, en correspondencia con el desarrollo de la sociedad, para el diseño del currículo de la Licenciatura en Español. Los planes de estudio son anticuados, carentes de renovación.
- Escasez de manuales sistemáticos, científicos y conformes al desarrollo de la sociedad de la información.

En cuanto a la metodología para la enseñanza del español en las universidades chinas, predomina la tradicional, más centrada en el método de gramática-traducción (Sánchez Griñán, 2009; Huang, 2014; Galloso Camacho, 2014), si bien se combina con otros métodos como el audiolingual y el comunicativo.

La asignatura *Lectura en Español* en China

En la carrera de Español en las universidades chinas se establece la asignatura *Lectura en español* (también aparece como *Lectura Extensiva en español*). Generalmente, la disponen en tres o cuatro semestres, con dos horas lectivas cada semana, y empieza desde el segundo semestre del primer curso. En algunas universidades empieza desde el segundo curso y solo dura dos semestres. Según Zheng et al. (2011), la primera forma es más recomendable. Debido a su trascendencia normalmente pertenece a las asignaturas obligatorias y nucleares o básicas. El objetivo principal de esta asignatura es ampliar la cantidad de palabras, elevar la velocidad al leer y fomentar la intuición lingüística; a través de las clases los estudiantes tienen la posibilidad de leer extensivamente y motivarse por la lectura (Zheng et al., 2011). Zhao (2014) considera que, en la enseñanza de la lectura extensiva en español, los profesores tienen que considerar los siguientes objetivos:

- Objetivo cognoscitivo: mediante amplia lectura de materiales, conocer bien las regularidades o particularidades lingüísticas de la lengua española, ampliar el vocabulario y los conocimientos culturales.
- Objetivo procedimental: los estudiantes deben comprender el texto de modo general, resumir el contenido, opinar sobre lo que expresa el autor y acelerar la velocidad al leer.
- Objetivo axiológico: formar en los estudiantes el interés por la lectura en español y la forma de pensar en español lingüísticamente.

En el *Programa de Enseñanza de Lectura en Español* de la ULY también se enfatiza la importancia de la competencia lectora y el análisis, así como la formación de buenos hábitos de lectura.

Los manuales usados para esta asignatura

Aunque la enseñanza del español en China tiene una historia de más de sesenta años, aún son pocos los materiales de lectura en español con contenido ajustado a las características e intereses de los estudiantes, tanto, desde el punto de vista cognitivo como lingüístico. En la actualidad, se emplean dos series de manuales: *Lectura en español* (con 4 tomos, publicado por Shanghai Foreign Language Education Press) y *Español Moderno-Libro de lectura* (con 4 tomos, publicado por Foreign Language Teaching and Research Press). A pesar de que comprenden textos de diversas tipologías y temáticas, muchos no se ajustan a los estudiantes, jóvenes con edades entre 18 y 20 años, lo cual no los motiva (Yang, 2019), aunque lingüísticamente son adecuados y convenientes.

En las clases de lectura en español impartidas en la ULY, se emplea el manual *Español Moderno-Libro de lectura* (tomo 1, 2 y 3); en opinión de los estudiantes, los textos, principalmente, de los tomos 1 y 2 son aburridos y las fábulas o cuentos, infantiles. Al respecto, Guan (2016) plantea que los materiales de lectura inadecuados conducen a la desmotivación y pasividad por parte de los estudiantes, lo que impide la práctica de las habilidades lectoras de forma interactiva e implicada y, en consecuencia, el cumplimiento de los objetivos de la lectura.

Los estudiantes y el aprendizaje

Casi todos los estudiantes chinos de español antes de entrar en la universidad tienen un “nivel cero” en esta lengua. Generalmente hay más féminas que masculinos. La mayoría de los estudiantes chinos muestra un carácter de aprendizaje tímido y conservado, lo cual hace que no quieran ponerse en evidencia delante del público. No tienen una autoeficacia alta. Muestran desconfianza en la participación y expresión individual y obsesión por la corrección y el miedo a cometer errores (Sánchez Griñán, 2009).

Según un grupo de autores (Ballard & Clanchy, 1991; Carson, 1992; Fox, 1994; Flowerdew, 1998; Hammond & Gao, 2002) que menciona Sánchez Bueno (2019), los estudiantes chinos muestran pasividad, tienen falta de pensamiento crítico, adoptan estrategias y métodos de aprendizaje tradicionales y usan abusivamente estrategias de memorización.

Otros autores también se han referidos al aprendizaje de la lectura en ELE por estudiantes chinos. Una síntesis de estos hallazgos permite conocer que, de modo general:

- Presentan dominio insuficiente de conocimientos lingüísticos, como vocabulario, sintaxis (Yang, 2017; Guan, 2016).
- Prestan más atención a la comprensión de conocimientos lingüísticos básicos, como palabras, frases o la estructura de la oración, etc., en contraposición a una conciencia activa sobre la composición del artículo, las habilidades lectoras y la síntesis o exploración de la información (Guan, 2016).
- Cuando se enfrentan a un texto, tienden a traducir palabra por palabra, sintiéndose en ocasiones perdidos, si no conocen el significado de algún vocablo, aunque no afecte a la comprensión general del texto. (Sánchez Bueno, 2019)
- Usan frecuentemente el diccionario, para resolver cualquier problema de comprensión en la lectura (Yang, 2017).
- Carecen de conocimientos previos de tipo social, económico, cultural, etc. (Yang, 2017), sobre todo los relacionados con los países extranjeros, lo cual muchas veces, conduce a que no puedan activar los esquemas relativos a la comprensión, sino que pongan más recursos mentales en el vocabulario y la traducción palabra por palabra. Esto conlleva a que posiblemente podrán entender el significado literal, sin embargo, les falta profundización en la interpretación del texto.
- No emplean técnicas de lectura eficaces (Yang, 2017) muchos estudiantes leen los textos y hacen los ejercicios maquinalmente.
- La velocidad al leer es baja (Yang, 2017).

- Carecen de habilidades de análisis e interpretación del texto.
- Muchos estudiantes creen que la lectura es leer un texto y buscar las palabras que no entienden, lo cual les impide comprender las ideas principales del texto.
- Se concentran en las palabras desconocidas sin capacidad de resolución a través del contexto.

Los profesores y la enseñanza

En China, el personal docente de español en las universidades es mayormente joven y en cuanto a titulación, la mayoría es máster, lo cual implica insuficiente experiencia, capacidad y nivel en la enseñanza (Zheng & Liu, 2014). Según investigaciones de algunos autores, los profesores encargados de la enseñanza de la lectura en ELE, generalmente, tienen las siguientes características:

- Dependen demasiado de los manuales y métodos de enseñanza sin prestar mucha atención a la formación de métodos y habilidades de aprendizaje en los estudiantes (Li, 2019), es decir, el énfasis está en cómo se enseña, más que en cómo aprenden los estudiantes.
- Adoptan el método de enseñanza que propone la asignatura de *Lectura Intensiva en Español*³⁶ (Zhao, 2014; Guan, 2016; Yang, 2019) que enfatiza en la comprensión o traducción de cada oración y la memorización de palabras nuevas.
- Muchos profesores diseñan el proceso de la clase centrado en poner y explicar ejercicios o debates sobre un tema, sin prestar atención a la práctica o análisis de determinada habilidad o estrategia de lectura (Guan, 2016).
- La mayoría de los profesores adoptan un modelo monótono de enseñanza: “leer-hacer ejercicios-corregirlos”, con poca interacción (Zhao, 2014).

³⁶ Aunque hay universidades de China que utilizan otros nombres para esta asignatura, como Español Inicial/Medio/Avanzado, se refieren al mismo tipo de asignatura concentrada principalmente en la enseñanza de conocimientos lingüísticos de la lengua española, con el manual *Español Moderno (1-4)*. En clase, los estudiantes, guiados por el profesor, aprenden vocabulario y gramática a través de un texto, sobre el cual resuelven ejercicios. Fuera de clase, tienen que memorizar el vocabulario y el texto y practicar usos léxicos y gramaticales.

Sánchez Griñán (2009) lo describe de este modo:

En China, más de uno hemos experimentado cierta perplejidad en el modo en que los estudiantes chinos aprenden, y también en el modo en que los profesores chinos enseñan: la preferencia de recitados y de ejercicios estructurales repetitivos, las reticencias en la participación o en la expresión individual, la poca confianza en la interacción, un cierto temor a preguntar al profesor en el aula, la obsesión por la corrección o la idea de que primero es necesario conocer a la perfección el código lingüístico para, después, en un futuro indeterminado, darle un uso comunicativo... etc. (p.2)

Sin embargo, el propio autor advierte sobre lo errado de asumir como tal “la caracterización bastante estereotipada del aprendiz chino como un ser pasivo, obediente, conformista y carente de las capacidades propias que caracterizan a los buenos estudiantes de lenguas” (Sánchez Griñán, 2009, p.3), a lo que se contrapone el hecho de que:

(...) los estudiantes chinos (y también los japoneses, coreanos, vietnamitas...) llegan a un grado de dominio superior a sus homólogos australianos, estadounidenses o británicos, en disciplinas como la física o las matemáticas, algo que no se puede explicar como resultado de un aprendizaje mecánico o superficial. (...) paradoja (que) se resuelve en el hecho de que los estudiantes chinos emplean estrategias cognitivas profundas al mismo tiempo que repiten, recitan o memorizan: la memorización como modo de comprensión, el recitado al servicio de la reflexión y la interiorización. (Sánchez Griñán, 2009, pp.3-4)

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, como proceso intercultural, debe asentarse en el respeto cultural e identitario, tanto de lo que se aprende, como de los que aprenden. Y, en este punto, mucho nos queda por aprender de la ancestral cultura china de aprendizaje, la memorización, combinada con la reflexión y la interiorización constituyen excelentes estrategias de aprendizaje basadas en procesos aparentemente opuestos, pero en realidad muy armónicos.

Con respecto a la clase de lectura en ELE, se aprecia un predominio de métodos tradicionales, particularmente, gramática-traducción, con los profesores como el centro

en la enseñanza (Li, 2016; Li, 2019). Los estudiantes asumen un rol pasivo en el aprendizaje, con poca motivación e interés. En este caso, el aprendizaje no es activo ni eficaz.

Para algunos investigadores, el predominio del método de gramática-traducción se debe principalmente a dos causas: la cultura de aprendizaje china³⁷ y el sistema de evaluación (Sánchez Griñán, 2009; Mosqueira, 2011). La tipología de exámenes predominante, basada en el conocimiento de reglas gramaticales, vocabulario, traducción y ajena al desarrollo de la competencia comunicativa, presiona a profesores y estudiantes, lo que trae como consecuencia que tanto el aprendizaje como la enseñanza se encuentran condicionados y limitados (Sánchez Griñán, 2009).

Referentes teóricos más importantes

En China, la enseñanza de lenguas extranjeras pretende centrarse en los estudiantes, con la guía del profesor; el objetivo está dirigido a formar en los estudiantes habilidades para la comunicación y la competencia comunicativa intercultural. Las investigaciones en esta área favorecen al inglés.

La enseñanza de la lectura en lengua extranjera recibe las influencias de las investigaciones internacionales, hay tres modelos lectores más comunes: el modelo ascendente (bottom-up model), el modelo descendente (top-down), y el modelo interactivo. El primero da prioridad al entendimiento de las palabras, es decir, refiere a la cohesión que parte del análisis del estímulo hacia un nivel superior, mientras que el segundo enfatiza conocimientos antecedentes y deducción del significado del texto, parte de hipótesis y predicciones hacia la verificación en el estímulo impreso; el tercero tiene una combinación y reconciliación de los dos (Chen, 2016) establece interrelaciones entre la representación gráfica del texto, niveles de conocimiento junto a procesos lingüísticos y actividades cognitivas. Chen (2016) también menciona otros dos modelos: la enseñanza basada en estrategias de lectura y la centrada en el contenido del texto.

³⁷ Sus rasgos principales son el enfoque en el profesor y el libro como centro de atención, la preferencia por el método de gramática gramática-traducción y el énfasis en la memorización como estrategia de aprendizaje (Mosqueira, 2011, p.13).

En cuanto a los métodos de enseñanza de la lectura en lenguas extranjeras Chen (2016) presenta los más populares: SQ3R³⁸, PWP³⁹, el círculo de lectura, y el método basado en la teoría del análisis del discurso. Por otra parte, no son pocas las exploraciones de los siguientes métodos, enfoques o modelos aplicados en la enseñanza de la lectura en lengua extranjera: la enseñanza situacional, el enfoque comunicativo, la enseñanza basada en las tareas, el modelo mixto compuesto por aula real y on-line y el de aula invertida, entre otros.

En la actualidad, aunque generalmente en las clases de lectura en ELE predomina el método tradicional, los profesores de español intentan aplicar los métodos, enfoques o modelos modernos en la enseñanza de esta habilidad, por ejemplo, Yang (2011) estudia la realización de la enseñanza basada en la teoría del análisis del discurso; Li (2014) explora el modelo de enseñanza del enfoque comunicativo; Li (2016) utiliza el método basado en tareas; Yang (2019) explora la aplicación de método de SPOC + Aula invertida (Flipped classroom) en la clase. Sin embargo, los estudios sobre la enseñanza de la lectura en ELE todavía son recientes y no abundan.

Para Sánchez Griñán (2009) la metodología de enseñanza de ELE empleada actualmente en las universidades chinas es ecléctica, una especie de simbiosis de gramática-traducción y método audiolingual. La enseñanza de la lectura en ELE presenta un fenómeno similar, y está en el camino de exploración para el desarrollo y progreso. Lu (2012) indica que no solo se realiza el aprendizaje basado en el “estímulo-reacción” propio de las teorías y enfoques conductistas, sino también el aprendizaje dialéctico especulativo de acuerdo con la teoría cognitiva; y que, a partir de una conveniente disposición del currículo, se combinan los métodos audiolingual, de corte estructural, el modelo nocional-funcional del enfoque comunicativo, entre otros, con el tradicional gramática-traducción, de entre los cuales se elige el principal, según la

38 Cinco fases de lectura: S (survey, examinar), Q (question, preguntar), R1 (read, leer), R2 (recite, recitar), R3 (review, Repasar). El método de “SQ3R” en la lectura en algún sentido refleja las características del “modelo descendente” (Chen, 2016).

39 Tres fases de lectura: P (pre-reading, prelectura), W (while-reading, durante-lectura), P (post-reading, postlectura).

asignatura.

CONCLUSIONES

La caracterización presentada sobre el estado de la ELE y de la lectura, en particular, en las universidades chinas revela la necesidad de los profesores de actualizar los conocimientos teóricos y metodológicos en esta área. En la era post-método, no hay un método único ni mejor. Existe, sin embargo, una variedad de opciones metodológicas que deben ser estudiadas, seleccionadas y adaptadas a la ELE y que no necesariamente impliquen asumir la didáctica del inglés como lengua extranjera, desde lo metodológico y el diseño curricular.

De modo que, dentro de las tareas pendientes de los profesores de ELE y de lectura en ELE, así como de los investigadores sobre esta temática, están la exploración teórica y práctica de los métodos de enseñanza; la consideración de las características y regularidades de la lengua española; el estudio a profundidad de las características de los aprendices chinos y el aprovechamiento de la cultura de aprendizaje china; unido al enriquecimiento de las investigaciones sobre la enseñanza de ELE en China. Todo ello contribuirá a la elevación del nivel de desarrollo de la carrera de Español en las universidades chinas y, consecuentemente, al cumplimiento de las demandas sociales sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

Chen, Z. (2016). *Enseñanza e Investigación de la Lectura en Inglés*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Fernández Vítors, D. (2019), El idioma español crece y se multiplica, en J. M. Merino y A. Grijelmo (eds.), *Más de 555 millones podemos leer este libro sin traducción*. Madrid: Taurus, pp. 71-88.

Galoso Camacho, M. V. (2014). Sistema de enseñanza en el aula de ELE en China. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, (1), 115-132. Recuperado el 7 de abril de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5031521>

Guan, L. (2016). 关于高校西班牙语阅读教学的几点反思 - 拓展学生独立自主的西班牙语阅读能力 [Reflexiones sobre la enseñanza de la lectura en español en centros de educación superior—Ampliar la capacidad autónoma de la lectura en español de los estudiantes]. *Modern Communication*, (13), 196.

Huang, W. (2014). La enseñanza del español en China. FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza.

- Instituto Cervantes. (2018). *El español en el mundo*. Anuario del Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. (2019). *El español: una lengua viva. Informe 2019*. Recuperado el 4 de abril de 2020, de https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf
- Li, N. (2014). 交流促“悦”读 - 西班牙语阅读课授课模式探讨 [La comunicación contribuye a la lectura—Exploración del modelo de la enseñanza de la lectura en español]. *Read and Write Periodical*, 11(3), 19-20.
- Li, P. (2016). 任务型教学法在西班牙语阅读教学中的应用[La Aplicación del enfoque por tareas en la enseñanza de la lectura en español]. *Asia-Pacific Education*, (18), 93.
- Li, Q. (2019). 西班牙语教学中如何培养学生的独立学习能力——评《现代西班牙语阅读教程2》 [Cómo cultivar la capacidad de autoaprendizaje en los estudiantes en la enseñanza de español——Reseña de *Español Moderno (Libro de Lectura 2)*]. *Journal of the Chinese Society of Education*, (5).
- Lu, J. (2012). 大学非通用语种专业人才培养策略和实践[Estrategias y prácticas de la formación profesional de las carreras de lenguas no universales en las universidades]. *China University Teaching*, (11), 24-26.
- Mosqueira, M. L. (2011). Su fama lo precede: Uso de *Español Moderno* en el contexto universitario en China en la actualidad. *IV Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China. Suplementos SinoELE 5*, 9-30. Recuperado el 10 de abril de 2020, de http://www.sinoele.org/imagenes/Congresos/IVJornadas/Actas/mosqueira_9-30.pdf
- Rada, J. (2019, 10 de abril). La nueva era dorada del español en China. Archiletras. <https://www.archiletras.com/actualidad/espanol-en-china/>
- Sánchez Bueno, M. P. (2019). Enseñanza de español a alumnos chinos. Un acercamiento al perfil del estudiante y a la metodología utilizada. *Asiadémica. Revista Universitaria de Estudios sobre Asia Oriental*, (14), 90-123.
- Sánchez Griñán, A. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *MarcoELE (suplementos)*, (8), 1-38. Recuperado el 11 de abril de 2020, de https://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf
- Sánchez Griñán, A. (2009). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, (8), 1-40. Recuperado el 10 de abril de 2020, de https://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf
- Yang, M. (2019). 基于SPOC 的“翻转课堂”在西班牙语阅读课程中的应用[La aplicación del modelo de “la clase invertida” basado en SPOC en las asignaturas de la lectura en español]. *China Journal of Multimedia & Network Teaching*, (7), 63-64.
- Yang, W. (2017). 西班牙语阅读中存在的问题及反思——以西南科技大学外国语学院为例 [Problemas en la lectura en español y reflexiones——poniendo por ejemplo la facultad de lenguas extranjeras de la Universidad Suroeste de Ciencia y Tecnología]. *New West*, (12), 31.
- Yang, Y. (2011). 语篇分析与西班牙语阅读教学[El análisis del discurso y la enseñanza

de la lectura en español]. *The Journal of Shandong Agricultural Administrators College*, 28(6), 186-187.

Zhao, Y. (2014). 西班牙语泛读课程课堂教学策略[Estrategias de enseñanza en el aula de las asignaturas de la lectura extensiva en español]. 教书育人(高教论坛) [*Enseñanza y educación (Foro de la educación superior)*], (7), 92-93.

Zheng, S.; Liu, Y. y Wang, M. (2011). 全国高等院校西班牙语专业本科课程研究:现状与改革 [Investigación sobre las asignaturas de grado de la carrera de español de las universidades de China: estado actual y reforma]. *Foreign Language Teaching and Research (bimonthly)*, 43(4), 574-582.

Zheng, S. & Liu, Y. (2014). 我国高等院校西班牙语专业师资状况调研[Investigación del estado actual de los profesores en la carrera de español de los centros de educación superior en China]. *Foreign Language Teaching and Research (bimonthly)*, 46(4), 596-604.

LA DIMENSIÓN GRAMATICAL DE LA VALORACIÓN APRECIATIVA EN EL DISCURSO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE MAESTRÍA

Autoras: DraC. Esther Diviño González, esther.dg@fenhi.uh.cu

DraC. Rómula LLanes Barbuzano, romula.llb@fenhi.uh.cu

MSc. María del Loreto Nicolau González, maria.nicolau@fenhi.uh.cu

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación concluida, sobre las dificultades en el aprendizaje de la gramática que presentan los estudiantes de la maestría en Estudios lingüísticos del español como lengua extranjera cuando necesitan dominar los valores gramaticales implicados en el significado y en el sentido de las valoraciones apreciativas. El proceso de aprendizaje integra todos los contenidos lingüísticos del español, además, de las relaciones sociales que establecen los pasantes por más de dos años. Los estudios realizados hasta el momento permiten constatar que la mayoría de las caracterizaciones lingüísticas surgen de la importancia de la gramática, pero no la vinculan con un estudio dimensional del significado. Desde la perspectiva anterior, la relevancia del análisis radica en el desfase que existe entre el estudio dimensional del significado con respecto a los resultados de la novedosa teoría elaborada por Caballero (2002b): Los estudios pluridimensionales del significado valorativo y su importancia para la aplicación de la dimensión gramatical en estudios lingüísticos del español como lengua extranjera. Los métodos utilizados en el estudio, tanto de observación participativa como estructurada, permitieron constatar la falta de claridad conceptual en el contexto estudiado respecto a definiciones como: modalidad, referencia e ilocución, y la subvaloración de sus usos en actos apreciativos. También pudo corroborarse que si los valores constructivos del sistema lingüístico se ajustan y adaptan permanentemente a la situación comunicativa, inexorablemente deben tratarse en el aula de lenguas, ya sea materna, extranjera, o segunda.

THE GRAMMATICAL DIMENSION OF APPRECIATIVE ASSESSMENT IN THE ACADEMIC DISCOURSE OF MASTER'S STUDENTS

ABSTRACT

This article is the result of completed research on the difficulties in learning grammar presented by students of the Master's degree in Linguistic Studies of Spanish as a foreign language when they need to master the grammatical values involved in the meaning and meaning of appreciative assessments. The learning process integrates all the linguistic contents of Spanish, in addition to the social relationships established by the interns for more than two years. The studies carried out to date allow us to verify that most of the linguistic characterizations arise from the importance of grammar, but do not link it with a dimensional study of meaning. From the previous perspective, the relevance of the analysis lies in the gap that exists between the dimensional study of meaning and the results of the novel theory elaborated by Caballero (2002b): Multidimensional studies of evaluative meaning and its importance for the application of the grammatical dimension in linguistic studies of Spanish as a foreign language. The methods used in the study, both participatory and structured observation, allowed to verify the lack of conceptual clarity in the context studied regarding definitions such as modality, reference and illocution, and the undervaluation of their uses in appreciative acts. It could also be corroborated that if the constructive values of the linguistic system are permanently adjusted and adapted to communicative situations, they must inexorably be dealt with in the language classroom, whether mother, foreign, or second.

INTRODUCCIÓN

En la contemporaneidad, es pertinente hacer referencia, al interés cada vez mayor que ha experimentado el estudio del español como lengua extranjera⁴⁰ y segunda⁴¹ debido a las ventajas económicas, personales y profesionales que supone dominarlo. En estas circunstancias, resulta obligatorio un estudio integrador de la dimensión gramatical apreciativa de la valoración como manifestación de la diversidad de voces y valores presentes en el discurso de personas adultas que aprenden esa lengua en un espacio de comunicación multicultural, así como su posicionamiento como uno de los objetivos y retos esenciales de los estudios científicos del discurso.

El trabajo que se presenta asume esta responsabilidad como parte de las acciones del Grupo de investigación “Sentido y significado en la heteroglosia: un proyecto para la interacción en el occidente de Cuba”, perteneciente a la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI) de la Universidad de La Habana, para adentrarse en un área poco explorada: la caracterización de las funciones de la dimensión gramatical apreciativa de la valoración en el discurso académico de personas adultas que pasan la Maestría en estudios lingüísticos del español como lengua extranjera⁴².

La revisión bibliográfica ha permitido corroborar una amplia producción científica; pero los modelos epistemológicos dominantes, generalmente omiten los estudios de una matriz diferencial de desigualdad que condiciona las trayectorias y posiciones sociales de los miembros de una comunidad. Como una de sus consecuencias más sobresalientes, se observa la multiplicidad de mecanismos interpretativos, pero como regla general, ellos dan continuidad a los diversos efectos de silenciamiento del otro. Como resultado de lo expuesto, en las aulas donde adultos no hispanohablantes aprenden español, coexisten múltiples voces y valores silenciados que reclaman una escucha replicativa pues en ellas se evidencian los aspectos que se refieren a continuación:

⁴⁰ LE en lo adelante.

⁴¹ L2 en lo adelante.

⁴² MEL/ELE en lo adelante

1. La caracterización de la dimensión gramatical ha estado basada en una tradición descriptiva. A la luz de aportes recientes en el estudio del significado y de los aportes de las neurociencias, se hace indudable la necesidad de estudiarla con un enfoque basado en los conceptos de emergencia (Bajtín, 1999), interacción (Vigotsky, 1999 a y b), y estudio dimensional de la lengua (Caballero, [1995] 2014; 1996 2002 a, b, c, d).
2. Criterios que subordinan el significado a la forma conspiran contra el uso oportuno de la dimensión gramatical para satisfacer las necesidades comunicativas de los maestrantes, entre las que destaca el acto apreciativo.
3. Los desaciertos en la realización de los actos comunicativos se sigue asociando con los “errores gramaticales”, a pesar de los avances en las investigaciones lingüísticas sobre la interlengua.

De esta situación, se infiere que sin la adecuada selección de los recursos que ofrece la dimensión gramatical sería poco probable asegurar la comprensión de los significados que ponen en juego la apreciación. Por otra parte, la necesidad de explorar científicamente el discurso académico de los pasantes de la MEL/ELE, la forma en que se realiza la negociación de significados y sentidos al afrontar sus estudios conduce inexorablemente a la caracterización de la dimensión gramatical apreciativa de la valoración.

En aras de permitir canalizar esos reclamos, se deben propiciar estudios que sitúen la dimensión gramatical apreciativa de la valoración en el lugar preponderante que le pertenece en la comunidad académica. Para ello, es indiscutible la necesidad de construir el discurso apreciativo y, de esa forma, descubrir cómo se lleva a cabo la negociación de significados en ese espacio de comunicación. En íntima relación con lo expuesto, la caracterización de las funciones de la dimensión gramatical en el discurso académico debe propiciar informaciones lo más objetivas posible sobre los problemas de incomprensiones y malentendidos entre los participantes de las interacciones áulicas. Sin embargo, esta tarea se dificulta específicamente en el contexto de la MEL/ELE debido a la carencia de estudios en ese sentido.

DESARROLLO

La gran complejidad, movilidad y enorme diversidad discursiva de las sociedades contemporáneas es un hecho que ya nadie cuestiona. Sin embargo, predomina una visión que pretende apagar la diversidad en términos de significación del *lenguaje del otro*, de la identidad del lenguaje en cuanto a valor cultural, del peso axiológico del diálogo intercultural, y que enriquecen la configuración de la realidad en una determinada cultura.

De ahí que se perciban tres posiciones en la conceptualización del *discurso*: la formalista (intradiscursiva), que lo concibe como unidad transaccional; la enunciativa, la cual lo asume como parte de un modelo de comunicación; y la interaccional, (como manifestación de la diversidad de voces y valores presentes en el discurso), que es la que se asume en el presente estudio, y que lo entiende como práctica social vinculada a las condiciones de producción, que además, concibe al sujeto (enunciador/destinatario) determinado por las posiciones ideológicas puestas en juego en los procesos sociales. Esta última se caracteriza por valorar las dos anteriores e incluirlas dentro de sus estudios.

Marco teórico-conceptual

La naturaleza interdisciplinaria del universo discursivo, implica la complejidad de su definición, pues involucra campos muy diversos tanto en su conceptualización como en su abordaje lingüístico. Van Dijk, por su parte, identifica tres dominios principales para realizarlo:

- El uso del lenguaje,
- la comunicación de las ideas y
- la interacción en las situaciones sociales (Van Dijk, 1997: 1)

Al respecto expresa que este objeto de investigación debe concebirse: «como una disciplina autónoma capaz de proveer la forma más eficiente de estudiar el lenguaje, analizar la cognición, estudiar la interacción y las estructuras sociales no como cosas diferentes, sino simplemente como diferentes aspectos de una misma y compleja

empresa científica: la descripción y explicación del discurso» (Van Dijk: 1997: 29). Este enfoque debe tomar en cuenta:

- La relación del discurso con las condiciones situacionales de producción (cómo se relacionan los sujetos, cuáles son sus obligaciones, restricciones, posibilidades y estrategias).
- La elaboración de una tipología de discursos (académico, político, publicitario, científico, etc.).
- La comprensión de las manifestaciones de la diversidad de posiciones ideológicas, relaciones de poder, caracterizaciones antropológicas, imaginarios culturales, etc.

El contenido intencional del proceso discursivo está relacionado con su valor pragmático: los participantes del acto comunicativo, sus intenciones, el carácter contextual y referencial son parte de los elementos que conforman este complejo entramado.

Por ello, se asume el concepto de discurso propuesto por Curbeira, quien lo define como un «proceso noético- semiótico de interacción social, en el que se realiza la unidad dialéctica de emisión y recepción de información real o ficcional» (2007: 211).

Esta asunción se fundamenta en los siguientes aspectos:

- Contempla la noesis y la semiosis como partes intrínsecas del proceso discursivo, lo que resulta importante en esta investigación para la aplicación del método de análisis dimensional de las muestras de discurso, toda vez que ese proceder representa operaciones mentales que se manifiestan en la realización discursiva con múltiples sentidos marcados por la intencionalidad del enunciador.
- Incluye la información ficcional dentro del proceso de comunicación, de gran aplicación para el análisis del discurso valorativo en el caso específico, por el componente ficcional que poseen los imaginarios socioculturales implicados en el contexto académico en cuestión.
- Tiene en cuenta el componente social que condiciona el intercambio comunicativo. Esta consideración favorece la decodificación óptima en el análisis

discursivo de los contenidos ilocutivo, modales y referenciales que se manifiestan en la dimensión gramatical de las valoraciones apreciativas. No se debe desdeñar que el contenido de los signos lingüísticos en lo concerniente a la gramática de las valoraciones incluye, junto a los aspectos paradigmáticos relativos a las escalas axiológicas, aspectos combinatorios que se manifiestan como sintaxis profunda en la base de las relaciones combinatorias, lo que está permeado por los valores del contexto sociocultural donde se crea y se inserta la valoración y por las posiciones psicológicas, éticas y estéticas del sujeto valorador.

Desde las conceptualizaciones de Bajtín (1980, 1982, 1993 a y b, 1999), se opera con la categoría de *enunciado*, en tanto contribuye a explicar los elementos lingüísticos en cuanto a su capacidad para formar unidades comunicativas.

En sus inicios, en el ámbito de la filosofía del lenguaje, a la gramática y la pragmática, se les definía por oposición a la oración. La primera se consideraba una unidad de la lengua, abstracta, independiente del uso y de los hablantes. Frente a ella, el enunciado se definía como una unidad de significado contextual: « (...) actualización de una oración, unidad del discurso, emitida por un hablante concreto en una situación concreta» (Escandell, 1993: 33). Definiciones posteriores han insistido en apuntar el carácter no oracional de esta unidad, teniendo en cuenta que cualquier secuencia lingüística producida por un hablante específico puede alcanzar un significado ilocutivo en una situación comunicativa concreta (Herrero, 1997). Es preciso reconocer la importancia del aspecto ilocutivo, pero se hace necesario precisar que este es solo uno de los elementos, muy importante, pero no el único que constituye el discurso.

En correspondencia con el objetivo de la investigación, se han tenido en cuenta las posiciones de Ayala (2004), Caballero (1996, 2002 a, b, y c, 2014), Curbeira (2003, 2007, 2008, 2011, 2014), Losada (2003, 2011), Maingueneau (2004), Medina (2013). Se coincide con estos autores en las consideraciones acerca de la estructura del enunciado, su funcionamiento y realización en el acto comunicativo, aunque se ha adoptado una definición propia por la necesidad de enfocarlo desde una perspectiva semántico semiótica que trabaje una lógica del sentido en el ámbito académico.

Ello implica una reconceptualización de enunciado que estime varios aspectos: su carácter dimensional, la correlación existente entre rasgos semánticos discretizables en la estructura profunda y los índices discursivos presentes en la estructura de superficie, la consideración del aspecto sociocultural en la realización del acto discursivo y la contemplación de los límites de esta unidad para la operatividad en el análisis. A partir de la síntesis de estos postulados, se entiende que el enunciado:

«Puede estar compuesto por uno o varios actos de habla y su límite se establece a partir de la focalización del objeto que se toma como referente. Posee una estructura semántica (illocutiva, modal, referencial y gramatical) que, al manifestarse a través de indicadores discursivos en la superficie textual, devela las estrategias comunicativas del sujeto enunciador, la situación del discurso y las diversas representaciones sociales del emisor, las cuales están condicionadas por las determinaciones histórico-culturales en las que se desarrolla la comunicación» (González, 2008:23).

Por su parte, Bajtín ofrece la oportunidad de asumir un modelo de interacción dinámica y plurilingüe entre el enunciador/destinatario, el texto producido de forma escrita y oral y el texto social; pues, al introducir «la noción de estatuto de la palabra como unidad mínima de la estructura», se sitúa el texto en la historia y en la sociedad, encaradas a su vez como textos que lee el enunciador y en los que se inserta, recreándolos (Sarlo, 1983:188). De esa forma, la historia y la moral se expresan y se leen en la infraestructura de los textos.

Según Kristeva (1981), lo que Bajtín descubre, pero no formaliza, son dos dimensiones capitales del funcionamiento material de la palabra, por las cuales el texto se ejecuta como un sistema signifiante en la intersección de una sincronía entre el sujeto que habla/escribe y su destinatario, su otro social; pero también en una diacronía hacia otros universos discursivos, próximos o lejanos.

Kristeva supone que esos dos ejes, que denomina respectivamente *diálogo* y *ambivalencia*, no aparecen claramente diferenciados en Bajtín. Sin embargo, en opinión de Sarlo, esta falta de rigor es más bien una evidencia de la primacía de Bajtín en la conceptualización en torno a que: « [...] todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto» (Sarlo, 1983:190). A partir de

esta característica del texto, Kristeva (1981) posiciona la *intertextualidad* en lugar de la noción de intersubjetividad. Como consecuencia, el texto puede leerse dos veces al menos.

Sobre la base de esta concepción y siguiendo las propuestas de Losada (2007) y Curbeira (2011), se debe enfatizar que en esta investigación se asume el *texto como una unidad comunicativa que resulta* del proceso discursivo, no como parte de él. Tampoco se considera que su uso sea intercambiable por el de discurso, *en tanto* posee un carácter intencional y una estructuración semántica, sintáctica y pragmática. Se insiste en la importancia de considerar la relación dialéctica entre el componente informativo y accional, por lo que:

«Si el decir implica el hacer, el contenido general del decir, que se identifica y se distingue del contenido del hacer, se puede generalizar en la noción de “unidad de información y acción”, en la cual la especificidad del decir se manifiesta como información o semiosis. Esta unidad se revela en el hecho de que el componente accional solo puede ser identificado mediante la decodificación del componente informativo de la expresión» (Caballero, 2014: 5).

Al considerar el acto de habla como una unidad dinámica del discurso, se puede representar la realización de acciones verbales que se expresan a través de enunciados con un contenido intencional, estratégico y modal determinado. Su realización está determinada por factores pragmáticos como los usuarios, sus intenciones comunicativas y los factores contextuales y referenciales. De ahí que se pueda representar la relación enunciado-texto-acto de habla y explicar:

- el carácter intencional del discurso: conjuga lo que el hablante quiere decir,
- la modalidad y las estrategias que selecciona para decirlo (la realización real).

De todo lo expresado, surge el supuesto de que los textos áulicos de la MEL/ELE presentan signos muy diversos que se ubican a diferentes niveles. Su interés para el presente estudio radica en su aportación como material que trascodifica la identidad social en el enunciado. Por tanto, desde la óptica de esta investigación, realizar una caracterización de la dimensión gramatical de las valoraciones apreciativas en una

muestra de maestranes no hispanohablantes involucra una posición psicológica y una actitud hacia lo dicho por el otro, cuyo estudio abarca la categoría *modalidad*.

Mucho y con posicionamientos muy diversos se ha escrito sobre la modalidad desde que Aristóteles le reprochara a Platón haber separado las palabras de la realidad. Por esa tan temprana época, el conocido filósofo ya incluía operadores modales en sus “razonamientos silogísticos” (Aristóteles, 1975: 67-90). Si bien es cierto que ellos solo caracterizaban la posibilidad, la necesidad y la contingencia de los hechos, resultaron suficientes para que también fuera temprana la diferenciación de tres modalidades en el campo de la lógica: alética⁴³; epistémica⁴⁴ y deóntica⁴⁵ (Caballero, 2002 c).

La modalidad siempre ha sido considerada un tema de extrema complejidad, cuya interpretación puede presentar diversos puntos de vista en el ámbito de la lingüística y diferir unos de otros según provengan de disciplinas como la sintaxis, la lógica, la semántica, la semiótica, la teoría de la enunciación.

Uno de los grandes méritos de la obra de Caballero ha sido presentar una noción general y simplificada de modalidad lógica⁴⁶ en tanto «los modos que permiten saber si un predicado es verdadero o falso, si es necesario, contingente o posible, cierto o incierto» (Caballero, 2002 c: 143).

Sobre la base de sus estudios, también se evidenció la relación entre las modalidades lógicas y las semánticas-semióticas. Las primeras, al reflejar los nexos de los objetos y los fenómenos de la realidad, revelan valores referenciales, modos de pensar. De esta forma conforman el sustrato de las segundas que, se refieren a la actitud ante lo dicho, constituyen el «correlato en la lengua de la posición psicológica o actitud que asumen los que hacen uso de la lengua» (Caballero, 2014: 149). Siendo así, se puede

⁴³ Se ocupa de la verdad necesaria y la verdad contingente en las proposiciones.

⁴⁴ Se ocupa del estudio de la estructura de los enunciados que afirman que algo se sabe o se torna verdadero.

⁴⁵ Se ocupa de la necesidad y la posibilidad, relacionada con las nociones de concesión y prohibición

⁴⁶ En esta se manifiestan los nexos de los objetos y fenómenos con la realidad. En tanto tal, expresan valores referenciales que develan los modos de pensar. Conforman, por tanto, el sustrato de las modalidades semánticas y las semióticas. Objeto de otras investigaciones -probablemente también oportunas y válidas-, pero con otras radicaciones

considerar la modalidad como un asunto discursivo y, por lo tanto, fundamentar la importancia que se le debe prestar en los estudios lingüísticos.

En el sentido planteado, se está haciendo referencia a una gramática dinámica para y en la comunicación. En tanto tal, la lengua constituye un sistema de comunicación; es decir, un entramado de relaciones mediante las cuales el hablante establece, negocia y transporta significados relevantes para quien los recibe, dentro de un contexto espacial determinado y en unas condiciones sociales concretas (Matte Bon, 1992).

En la literatura consultada, se ha evidenciado que los estudios lingüísticos cada vez con mayor fuerza han ido evolucionando hacia una tendencia de concebir el discurso académico como un espacio en el que convergen múltiples textos que forman parte de la vida social y son un instrumento que crea la vida social.

Posicionamientos teóricos recientes destacan la esencialidad de la valoración en la interacción verbal, al mismo tiempo que se ha focalizado como una de las cuatro mentes esenciales para afrontar el futuro (Llanes y Diviñó, 2018; Navarro, 2018; Sánchez y Bernal, 2018).

Los lineamientos básicos de la Teoría de la Valoración constituyen un desarrollo reciente dentro de la tendencia referida. Este enfoque concibe la valoración como aspecto constitutivo del lenguaje. Sobre la base de ello, describe y explica las oposiciones semánticas que ofrece el lenguaje para valorar. Por su parte, la Teoría de la Valoración, dentro de los estudios lingüísticos cubanos, se ocupa de la actitud y las emociones, así como de los recursos que la hacen posible.

A pesar de los grandes resultados en este campo, no abundan los estudios sobre el uso de la valoración apreciativa por estudiantes no hispanohablantes de posgrado. En consecuencia, existe un vacío de información relacionada con la caracterización de los recursos gramaticales que se usan en esos contextos académicos. Para lograrlo será oportuno adentrarse en la concepción de Caballero (1989 a y b, 1990, 1996, 2002 a, b, c y d: 2014). Esta constituye un gran aporte a los estudios lingüísticos, sobre todo en lo que se refiere a la minuciosidad con que trabaja la modalidad semántica, esencial en la interrelación pensamiento-lenguaje.

En el sentido lingüístico y discursivo asumido en la presente investigación, la valoración expresa la posición subjetiva e intencional ante lo dicho de acuerdo con convenciones sociales, por tanto, se toma en cuenta el valor pragmático de los objetos y fenómenos que clasifican en una escala de valores axiológicos o paramétricos. La descripción de cómo se expresa esta categoría semántica modal en el discurso académico representa una útil herramienta de decodificación de lo dicho por el otro.

Es menester reconocer que la peculiaridad gramatical de la valoración radica principalmente en sus escalas tensivas que ofrecen una extraordinaria riqueza de valores nucleares y periféricos, puesto que otros valores (lexo-constructivos, sintácticos) no son privativos de esta supracategoría semántica.

De acuerdo con los presupuestos defendidos hasta aquí, al relacionar los fenómenos lingüísticos al concepto de actividad y no al de sistema de coherencia semántica o al de algún tipo de estructura semántica o sintáctica, habrá que corporeizar esas estructuras en la diversidad de la acción humana en el entorno académico. Luego, la palabra no es la pronunciada por una persona individual, es el campo donde tiene lugar la interacción y disputa de todo lo concerniente a ese entorno, a las diferentes disciplinas y asignaturas que se abordan.

Por lo tanto, resulta imposible también deslindar los recursos lingüísticos (gramaticales, en este caso) de lo social. Al caracterizar las diferentes relaciones en la dimensión gramatical habrá que afrontarlas como estructuras a la vez lingüísticas y sociales. El complemento de esta descripción será la representación del universo social como un conjunto de lenguajes colectivos, de grupo. El discurso sería portador de las marcas ideológicas del grupo que las utiliza regulando y restringiendo su uso.

Se trata de restituir al texto todo su espesor social, hacer patentes los discursos sociales que lo constituyen, encontrar en la dimensión gramatical de la valoración apreciativa las huellas de la posición social de quien la produce, abordarla como la manifestación de actos lingüísticos que viven en el continuo intercambio que da cuerpo y esencia a lo social.

- Valorar que cualquier “[...]” acto humano es un texto en potencia y puede ser comprendido (como acto humano, no como acción física) tan solo dentro del

contexto dialógico de su tiempo (como réplica, como postura llena de sentido, como sistema de motivos)” (Bajtín, 1982: 2

- En este sentido, se requiere el análisis de la interacción entre las unidades valorativas y las estructuras de los enunciados en la conformación de los actos de habla interaccionales (AHI).
- Análisis de la correlación entre los actos ilocutivos y las macrocategorías semánticas modales, expresados en cada tipo de acto de habla interaccional.

Presentación del diagnóstico y de los resultados de la investigación

Una de las limitaciones más grandes actualmente para las ciencias lingüísticas en el campo del E/LE es la inexistencia de un corpus no nativo de grandes dimensiones, y de fácil acceso para que se puedan llevar a cabo investigaciones sobre análisis de errores lingüísticos, sobre problemas de adquisición relacionados con la lengua, el nivel de conocimientos, el sexo o la edad de los estudiantes, sobre tipos, frecuencias, condicionamientos e implicaciones de las transferencias lingüísticas, sobre elaboración de materiales didácticos, entre otros tantos temas de estudio que se necesita abordar en el marco de la lingüística.

La población y la muestra estuvo integrada por pasantes de la séptima edición de la MEL/ELE (23 en total), conformada por jóvenes sinohablantes que clasifican dentro del grupo etario de 19 - 25 años.

Dentro de la investigación observacional, se ha seleccionado la técnica de la encuesta. La aplicación del cuestionario se realizó en el propio ambiente del aula y se crearon las condiciones para que los informantes se sintieran cómodos. Todos estuvieron dispuestos a prestar su colaboración. En los casos en que se solicitó, se le hicieron las aclaraciones pertinentes.

Una vez que se tuvieron los cuestionarios, se tabularon los datos en tablas de frecuencia y porcentaje. Este análisis cuantitativo no constituyó un fin en sí mismo, sino que constituyeron evidencias útiles para la interpretación de la realidad estudiada y la caracterización del objeto de la presente investigación.

De los análisis realizados puede derivarse que enunciados en los cuales se hayan expresado en sus estructuras únicamente el predicado valorativo (está bien, no parece mal, es lindísima...), contienen obligatoriamente y en todos sus usos sujeto valorador y un referente: algo que es valorado.

Otro aspecto de la caracterización es la definición de un léxico de valoración general, al cual corresponde en la estructura profunda la estructura porque *alguien valora algo* y grupos léxicos que se explican mediante predicados semánticos de primer grado de especificación porque *alguien aprecia, jerarquiza, evalúa algo*. El primer tipo de especificación corresponde a los tipos ilocutivos de valoraciones (intención, estrategia, modalidad).

Otro de los conceptos esenciales en la caracterización de la dimensión gramatical es el de función: en español las dos funciones sintácticas principales de los lexemas valorativos son la predicativa (mi amigo es honesto) y la expansiva-atributiva con valor categorizador en sintagmas nominales (El amigo honesto y el honesto amigo). La colocación antepuesta o pospuesta en el sintagma nominal contribuye a la formación de funciones concomitantes que los estudiosos en español moderno han definido como subjetiva (marcadamente afectiva y emocional), en el adjetivo antepuesto y objetiva (de orientación descriptiva), en el adjetivo pospuesto. Con razón, a la clase léxico gramatical adjetivo se le ha asignado un lugar preponderante en la realización de la función valorativa.

La viabilidad de un estudio espacial de la dimensión gramatical de la valoración está fundamentado en la peculiaridad de los valores constructivos derivados de las anteriores relaciones; es decir en la existencia de estructuras propias, especialmente diseñadas como soporte de la denotación y la connotación valorativas.

Una aspiración de este trabajo ha sido describir los valores como entidades que se desarrollan en espacios caracterizados por la intensidad entre los contrarios y los contradictorios que se agotan, sus límites se unen, las cualidades se transforman mediante su desarrollo y transfiguración, en un proceso en el que los valores constructivos del sistema lingüístico se ajustan y adaptan permanentemente a las funciones que la vida les asigna.

CONCLUSIONES

- La revisión bibliográfica realizada permitió determinar el marco teórico conceptual que fundamenta el uso de la dimensión gramatical apreciativa de la valoración en el discurso académico de maestrantes que se especializan en estudios lingüísticos del español como lengua extranjera. La investigación permitió corroborar que, aunque los estudios científicos en torno a la valoración tienen una muy larga y fructífera trayectoria, no se han encontrado evidencias de trabajos investigativos que tengan por objeto el fenómeno contemplado en esta, por lo que se podría asumir como un primer acercamiento al tema de la dimensión gramatical en el español no nativo, lo que destaca mucho más su pertinencia por la insistencia con respecto a la carencia de un corpus en español como lengua no nativa para la realización de las investigaciones en este campo.
- La aplicación del cuestionario y la entrevista permitieron establecer las particularidades del objeto de estudio en la muestra seleccionada. Se precisaron las características de la dimensión gramatical apreciativa y se fundamentó la perspectiva de considerar la intención comunicativa, las estrategias y la modalidad como punto de partida para su caracterización.
- En el acto de habla apreciativo, se hizo evidente que los tratamientos usados en este, obedecen a una serie de aspectos fundamentales, como son: la diferencia de jerarquía social, grado de cercanía sentimental entre los interlocutores, edad, entre otros.
- A partir de los resultados obtenidos, se pudo determinar la falta de claridad con respecto a los conceptos estrategia, modalidad e ilocución y la subvaloración en su frecuencia de uso con respecto a los actos apreciativos. Además, se pudo corroborar la alta frecuencia de actos valorativos en el discurso académico.

BIBLIOGRAFÍA

- DÍAZ DE KÓBILA, E. (1991). Ideas robadas. BIBLOS, Buenos Aires, Argentina.
- DIVIÑÓ, E. (2016). Estrategia linguodidáctica para el desarrollo de la comprensión de lectura de cuentos en condiciones de multiculturalidad, presentada en opción al Grado

científico de Doctor en Ciencias Lingüísticas. Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana.

ESCANDELL, M. V. (1993). Introducción a la pragmática. Editorial del Hombre, Madrid

GALBÁN, A. M. (2003). Aproximación al estudio de las categorías semánticas modales (valoración, lealtad, certidumbre, interés, afectividad y expresividad) y su expresión a través de verbos de las lenguas españolas y alemanas. Tesis doctoral en Ciencias Filológicas. Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana, La Habana.

GONZÁLEZ, E. (1999). La Educación: metáfora de la vida (tesis doctoral).Medellín.

HERRERO, G. (1996). Importancia del concepto de enunciado en la investigación del español coloquial: a propósito de los enunciados suspendidos. En Briz, A. et al y Grupos Val- Es-Co. (eds.), Actas del II Simposio de Pragmática y Gramática del español hablado: 109-126. Libros Pórtico, Valencia.

KRISTEVA, JULIA (1981). La palabra, el diálogo y la novela, en Semiótica I, (pp. 187-226). Traducción: José Martín Arancibia. Fundamentos, Madrid.

LLANES, R. (2004) Modelo didáctico para el abordaje de la valoración érico psicológica en el aula de ELE. Tesis presentada en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Filológicas. Facultad de Lenguas Extranjeras. Universidad de La Habana.

LLANES, R. y DIVIÑÓ, E (2018). Por la idea del bien: múltiples miradas. Ponencia presentada en el III Simposio de Semiótica, La Habana.

LOSADA, M. (2003). Discurso y dimensión referencial: el análisis semántico discursivo dimensional. Tesis doctoral en Ciencias Filológicas, Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana, La Habana.

MAÑALICH, R. (Comp.) (2001). Taller de la palabra. Pueblo y Educación, La Habana.

MATTE BON, F. (1992). Gramática Comunicativa del español. EDELSA, Madrid

MEDINA, J. (2013). La resemantización del discurso político en Charlotte Corday. Poema dramático, de Nara Mansur. Tesis de maestría, Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (RAE) (2010): Diccionario de la lengua española. Editorial RAE, Madrid.

SÁNCHEZ, D. y BERNAL, P. (2018). Consideraciones acerca del aprendizaje de idiomas. Relación cerebro – aprendizaje. Ponencia presentada en la X Conferencia Internacional Lingüística 2017. Memorias del evento. Instituto de Literatura y Lingüística, La Habana.

SARLO, BEATRIZ (1983). La lectura kristeviana de Bachtin, en Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz. Literatura /Sociedad: 46-51. HACHETTE, Buenos Aires.

VAN DIJK, T. (1997). La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario. PAIDOS, Barcelona-Buenos Aires.

VOX (2003). Diccionario de uso del español. SPES EDOTORIA, S. A., Barcelona.

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA DEL FUTURO PROFESIONAL

Autores: DraC. Yareira Puig Pernas, tauro1995@nauta.cu yareira.pp@fenhi.uh.cu
Huang Wenjie

Facultad de Español Para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

En la consulta bibliográfica realizada no se encontraron muchas definiciones sobre el concepto de competencia ortográfica. Balmaseda (2001:26) expresa que la ortografía “desborda los límites de la esfera lingüística como objeto de estudio de una ciencia en particular, ...dada su pertinencia como herramienta de comunicación”. Lo expresado por el autor permite adentrarse en el concepto y acercarlo a la esfera que interesa en este estudio. El objetivo se orienta a aproximarse a la concepción de competencia ortográfica a partir de la definición de ortografía, sus funciones, y la interdisciplinaridad y transversalidad, características que se manifiestan en las asignaturas del currículo de las diferentes carreras. Se supone que su consideración y tratamiento es asunto que atañe a todas las asignaturas y a los profesores que las imparten.

THE DEVELOPMENT OF FUTURE PROFESSIONAL SPELLING COMPETENCE

ABSTRACT

In the bibliographic consultation carried out, not many definitions were found on the concept of spelling competence. Balmaseda (2001: 26) states that spelling "goes beyond the limits of the linguistic sphere as an object of study of a particular science, given its relevance as a communication tool." What has been said by the author allows us to enter the concept and bring it closer to the sphere of interest in this study. The objective is aimed at approaching the conception of spelling competence from the definition of spelling, its functions, and interdisciplinarity and transversality, characteristics that are manifested in the subjects of the curriculum of the different careers. Their consideration and treatment is supposed to be a matter for all subjects and the teachers who teach them.

INTRODUCCIÓN

La escritura es un arte que se ha cultivado desde las civilizaciones más antiguas, como China, Egipto, Grecia, Roma, Mesopotamia, etc., de las que se han conservado hasta la actualidad algunas tablillas de arcilla y pergaminos con tratados, mitos, contratos, historias, etc. Además de la caligrafía (belleza de la escritura), desde la antigüedad se empezó a estudiar el arte de la redacción y la composición, hasta llegar al concepto que tenemos en la actualidad de literatura.

“La correcta escritura, el buen uso del léxico y el dominio de las reglas gramaticales constituyen los tres grandes ámbitos que regula la norma de una lengua. Por ello, los

objetivos académicos, renovados constantemente a lo largo de los siglos, se han concentrado en tres publicaciones emblemáticas: la Ortografía, el Diccionario y la Gramática. La importancia otorgada al código ortográfico aparece ya en el Discurso proemial de la *orthographya* de la lengua castellana incluido en el primer tomo del Diccionario de autoridades (1726): Una de las principales calidades, que no solo adornan, sino componen cualquier idioma, es la ortografía, porque sin ella no se puede comprender bien lo que se escribe, ni se puede percibir con la claridad conveniente lo que se quiere dar a entender”. (Ortografía de la Lengua Española. RAE 2011, p. 4).

“La ortografía -queramos o no- es nuestra carta de presentación cuando escribimos, porque el que lee lo escrito por nosotros asume -de inmediato- una actitud valorativa en relación con nuestro dominio del idioma y, por ende, nuestro nivel cultural.” (Rodríguez, 2007, p. 2). La cultura ortográfica de un pueblo refleja su grado de desarrollo y educación.

DESARROLLO

Para los estudiantes, la escritura es un elemento crítico en el currículo de las asignaturas, no importa en el nivel de enseñanza que se encuentren; es por eso que los maestros deben prestar atención en los primeros años, que es cuando se van formando sus valores intelectuales y morales. A través de la ortografía, desde el hogar y la escuela primaria, se va perfilando y modelando el futuro profesional que será.

Muchas de las razones que motivan el fracaso escolar son aspectos relacionados con la ortografía, como las faltas de concordancia, de ortografía, las incoherencias sintácticas, el desconocimiento de palabras de su propia lengua, así como de las más elementales normas de acentuación y puntuación, fallas de las que adolecen los estudiantes de la educación superior. Las causas mencionadas hacen que no logren resultados satisfactorios en los exámenes. Y no es precisamente porque desconozcan el contenido teórico de las asignaturas o por falta de motivación hacia sus respectivas carreras, sino porque no tienen el adecuado dominio de los aspectos que influyen en una buena letra y expresión escrita.

En la actualidad, se lee mucho menos que antes, se ha sustituido el cuento, el libro por la televisión, la computadora, los móviles y esto ha provocado que el contacto con la

lengua escrita sea casi nulo; la memoria visual, que le haría retener la grafía de las palabras, no se ejercita. Todo lo antes mencionado influirá en el desarrollo de una escritura eficiente y, por lo tanto, tendrá carencias ortográficas.

Lo expresado anteriormente preocupa a todos los involucrados en mayor o menor medida, directivos, profesores, padres, estudiantes. Es por eso que se considera pertinente acotar que la atención a los contenidos ortográficos se ha convertido en una prioridad para los diferentes niveles de enseñanza, incluyendo la universitaria. Se insiste en el adecuado tratamiento de la lengua materna, en particular del componente ortografía. Según la definición brindada por el Ministerio de Educación Superior de Cuba (2010, p. 8), “el profesional al que se aspira debe dominar el idioma como soporte básico de la comunicación, manifestada en la comprensión de lo que lee o escucha; en hablar correctamente y en escribir con buena ortografía, caligrafía y redacción, lo que le permitirá servir como modelo lingüístico.”

En la consulta bibliográfica desarrollada se corroboró que en Cuba se considera y da tratamiento a la ortografía desde los grados iniciales. Sobresalen los trabajos en las tres últimas décadas de Roméu (1999), Rodríguez y Balmaseda (2003) a través de diversas publicaciones y materiales para la docencia, así como los programas de la televisión educativa para contribuir al mejoramiento y actualización de su normativa, concretado esencialmente en los cursos Ortografía para todos y Nueva Ortografía para todos, en los tabloides complementarios y en los libros que contienen las actualizaciones más recientes de la RAE, con variedad de formas y vías para aprenderla o adquirir información acerca de su evolución. Se considera necesario destacar la labor de Rodríguez (2005) en su colección “Un acercamiento a la enseñanza de la Lengua con énfasis en la ortografía.”

Ocupan un lugar importantísimo los estudios llevados a cabo por dos investigadores del centro de Lingüística Aplicada de Santiago de Cuba, Ruiz y Miyares: Ortografía teórica-práctica con una introducción lingüística (1986), y Ortografía integral (2006). En ellos se manifiesta la preocupación por eliminar las faltas de ortografía que tienen los estudiantes de los diferentes niveles de enseñanza, se aporta indicaciones y materiales a los profesores para facilitar y hacer más efectivo el trabajo en este sentido.

Estos criterios se ratifican en el artículo “El desarrollo de la conciencia ortográfica desde el enfoque comunicativo y funcional una intervención psicopedagógica” de Rodríguez (2005), en el establece la gran vinculación existente entre el escribir de forma correcta y el desenvolverse en ciertos contextos sociales, por ejemplo, en el mundo laboral y académico, así como también concientizar en los estudiantes esta necesidad y despertar la motivación hacia su aprendizaje.

Ortografía: definición

La ortografía, según la Real Academia Española (RAE, 1999, p. 1), “*es el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua*”. En el año 2010 la RAE publica nuevamente la Ortografía de la lengua española, ratifica la definición dada en 1999 y redimensiona su visión al considerarla “*disciplina lingüística de carácter aplicado que se ocupa de describir y explicar cuáles son los elementos constitutivos de la escritura de una lengua y las convenciones normativas de su uso en cada caso, así como los principios y criterios que guían tanto la fijación de las reglas como sus modificaciones*” (RAE, 2010, p. 9).

La ortografía corresponde a la llamada enseñanza prescriptiva del lenguaje, tiene como objetivo formar patrones correctos del lenguaje y sustituir los incorrectos por otros que se corresponden con la norma culta de la lengua (Romeu, 1987).

Goodman (1992, p. 32), por su parte expresa que “*En un sistema alfabético, la ortografía consiste en un sistema de grafemas, habitualmente llamadas letras, que tienen una variedad de formas y estilos. La ortografía también incluye las reglas ortográficas y de puntuación mediante las cuales las letras pueden combinarse para representar los sistemas fonéticos, morfofonémicos, morfémicos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje*”.

Hernández (2005, p. 48), declaró que “*la ortografía estudia el conjunto de normas que regulan la representación escrita de una lengua. La escritura española, como en otros idiomas, se representa mediante las letras.*”

Alvero, en Hernández (2005, p. 21), refiere que *“la ortografía es la parte de la gramática que enseña a escribir correctamente mediante el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares en la escritura.”*

En las definiciones anteriores queda explícita e implícita la concepción sobre el trabajo con la ortografía, la que no debe desatender la lectura, la comprensión textual; el análisis de las estructuras discursivas, gramaticales y léxicas ya que luego esto se revelará en la construcción de nuevos textos, en la integración de los niveles semántico, lingüístico y pragmático del discurso.

La ortografía y su relación con los componentes de la lengua

La actividad ortográfica tiene tres aspectos que la definen: **el comunicativo, el lingüístico y el cognitivo**. El primero, es uno más de los que están presentes cuando se escribe un mensaje. El segundo, el lingüístico, se refiere a la utilización del código gráfico de representación de una lengua, y el tercero, estrechamente relacionado con el anterior, consiste en los procesos que llevan a cabo los sujetos para operar con el sistema gráfico de la lengua, escribir correctamente la forma ortográfica de las palabras y los recursos que emplea durante los procesos antes descritos. Los tres se interrelacionan y junto con las capacidades del que escribe es lo que hará que la producción sea correcta o no.

Con lo expresado anteriormente se justifica el carácter multidisciplinar de la ortografía y su relación con los componentes de la lengua que según Cuetos (2008) son: el fonético-fonológico, el morfo-sintáctico, el léxico-semántico y el pragmático.

El primero, agrupa los sonidos de los fonemas para cada lengua; el segundo integra la morfología y la sintaxis, disciplinas que se complementan porque entre el morfema y la oración, unidad mínima y máxima se sitúa la palabra que los dos comparten; el léxico-semántico se encarga de la parte de la significatividad del signo, y el tercero, el pragmático que toma en consideración los factores extralingüísticos que condicionan el uso del lenguaje.

La relación explícita en los componentes descritos muestra el papel de la ortografía, el uso correcto de las letras en cada palabra, de las palabras, y el uso correcto de los

signos de puntuación. Si no se acatan las reglas ortográficas se puede cambiar el sentido de las palabras o, en algunas ocasiones, su significado, alterando las oraciones y por lo tanto la idea que se quiere transmitir.

La enseñanza-aprendizaje de la lengua exige un dominio adecuado de los componentes señalados anteriormente y del conocimiento de un sistema de habilidades precedentes, que son imprescindibles para poder establecer una adecuada comunicación y, sobre todo, la que respecta al texto escrito.

Se supone que al trabajar los textos se aborden los temas que en ellos aparecen, se compruebe su comprensión, pero además se trabaje, por ejemplo, el vocabulario, ampliación de la riqueza léxica (el empleo de sinónimos, prefijos...); las estructuras gramaticales, el orden de las palabras dentro del texto estudiado, la tipología textual que presenta; la correspondencia entre funciones comunicativas y sus exponentes para expresar el mensaje según el contexto cultural y social, natural (espacial, temporal y personal), cognitivo y lingüístico que incluye intenciones, clave de significación, cooperación e implicación entre hablantes. Sin olvidar el componente del contenido o de la semántica que incluye el conocimiento de los objetos, las relaciones entre ellos, así como de sucesos. “No se trata, entonces, de dejar de escribir para enseñar ortografía, sino de reflexionar sobre la norma ortográfica en el interior de situaciones de escritura, ya que el conocimiento de dicha norma debe estar al servicio de la comunicabilidad textual” (Kaufman, 1999, p. 174.).

Lo antes expuesto nos lleva al concepto de competencia ortográfica en la que se resume y justifica la relación de la ortografía con los componentes de la lengua

Competencia ortográfica

Bruner (1972, en Romero, L 2016) la identifica con “*la capacidad o habilidad de respeto al código de la escritura, una de las herramientas principales del intelecto*”. Linares (2000 en Romero, L 2016) la relaciona con *el dominio general de las normas que rigen la escritura de una lengua*. En el Marco Referencia Europeo, (2002), se plantea que “*supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos*”. Este documento de referencia anota los sistemas de escritura de algunas lenguas: el alfabético, el ideográfico y el consonántico.

El concepto más completo que se ha encontrado es de Martín (2007:333-334) que la define como “*el conjunto integrado de conocimientos, habilidades, capacidades y convicciones ortográficas que se manifiestan en el nivel de dominio de las normas y empleo óptimo y autorregulado del código escrito en cualquier contexto situacional en que la comunicación tenga lugar, lo que se revela en el saber hacer, saber aprender, saber actuar de forma activa, reflexiva y valorativa en el uso correcto de la lengua escrita*”.

En el análisis bibliográfico algunos autores se refieren solamente a las tres primeras subcompetencias. Sin embargo, Linares (2000) profundiza en el concepto y agrega dos más que requieren del estudiante conocimientos específicos de la lengua:

- *Competencia ortografémica u ortografemática*: dominio de las normas que rigen el uso de los grafemas o letras, lo cual incluye el empleo adecuado de las mayúsculas.
- *Competencia ortotónica*: dominio de las normas que rigen el uso de los acentos gráficos o tildes.
- *Competencia octosilábica*: dominio de las normas de silabación de los vocablos, para dividirlos al final de un renglón o para aplicar las normas ortotónicas.
- *Competencia ortodiastemática*, es el conocimiento de cómo se separan ortográficamente las palabras unas de otras por espacios en blanco. Requiere saber las categorías gramaticales y los mecanismos de formación de palabras en español, conocer detalles, caprichos del uso ya establecidos y aceptados por la Real Academia Española.
- *Competencia ortostíctica*, es el dominio de las normas que rigen la puntuación y se refiere ciertamente a un aspecto gráfico de la lengua. Sin embargo, plantea también problemas sintácticos y semánticos.

La comprensión del concepto de competencia ortográfica y las subcompetencias que la conforman junto a las características de la ortografía que se tratarán en el epígrafe siguiente permitirán orientar el trabajo conjunto de todos los que tienen la responsabilidad de elevar la competencia comunicativa de los egresados de la

educación superior, que se insertarán en diferentes sectores de la sociedad y deben demostrar un desarrollo acorde a los que se plantea en los perfiles de egreso de cada carrera. La calidad del profesional también se mide por su buena o mala ortografía.

Características de la ortografía: Interdisciplinaridad y transversalidad de la ortografía dentro del currículo.

La interdisciplinaridad y transversalidad son dos características de la ortografía que se presentan al nivel del currículo de la carrera, al establecer los nexos entre las diferentes asignaturas. Ella les aporta las reglas, medios, modos de escribir y, además, de determinar, tratar y eliminar las carencias ortográficas que pueden presentar los estudiantes en la forma de comunicar de forma escrita los contenidos de cada una.

Por su parte la transdisciplinaridad implica más que el contacto y la cooperación, es el empeño de lograr que se integren los elementos de la ortografía en las diferentes asignaturas del currículo y queden reflejados en los objetivos.

La ortografía, indiscutiblemente, trasciende más allá del propio campo de la lingüística, ya que se emplea siempre que se pone en práctica en otros campos, como las ciencias tecnológicas, pedagógicas, naturales, matemáticas, etc. Cada vez que se vaya a escribir cualquier tipo de texto o discurso se debe, junto con las capacidades del que escribe, tener en cuenta las normas de la lengua en cuestión y adecuarlas al lenguaje técnico que se vaya a utilizar.

Este aspecto se relaciona con la práctica diaria en las instituciones de educación superior. Y los profesores, directivos, especialistas se hacen esta pregunta ¿qué sucede realmente en relación con la competencia ortográfica de nuestros estudiantes?

¿De la teoría a la práctica? ¿Profesores y estudiantes? ¿El qué y el cómo?

A pesar de que en la enseñanza precedente a la universitaria se muestra gran interés y se trabaja por corregir los problemas en la ortografía y que existen documentos en los que se regula su consideración en las evaluaciones, se observa que muchos estudiantes que ingresan a los estudios superiores tienen carencias ortográficas.

Se reconoce la transversalidad, multidisciplinaridad de la ortografía y la importancia de los nexos interdisciplinarios; saber escribir es un asunto que atañe a todos los

profesores, no es función exclusiva del de lengua, pero no se han encontrado referencias sobre un trabajo mancomunado que se oriente a resolver las dificultades que presentan los estudiantes.

Existe una instrucción ministerial donde se rige cómo considerar las faltas de ortografía en las evaluaciones de las diferentes asignaturas del currículo de la carrera (*resultado*), pero no se ha encontrado información sobre cómo aparece reflejado en los programas de las diferentes asignaturas su atención y tratamiento (*proceso*) teniendo en cuenta las posibilidades de cada una y la incidencia en la solución de este problema.

El tratamiento de la ortografía aún no responde a los problemas concretos que se les presentan a los estudiantes en la práctica diaria de la escritura. No se ha logrado integrar el componente ortográfico en un contexto comunicativo específico que permita reforzar su significado en la comunicación escrita en la sociedad, solo así el estudiante concientizará la importancia de su estudio.

No se pretende analizar el supuesto precedente sobre la competencia ortográfica, lo que sí se ha evidenciado en los resultados de la prueba de ingreso a la educación superior, en encuesta y entrevistas a profesores y estudiantes que estos últimos arriban a las universidades con carencias ortográficas, los contenidos ortográficos no están afianzados en los estudiantes. Pero, además, no hay pruebas de que se produzca una evolución positiva en su competencia ortográfica durante sus estudios superiores.

Se podría afirmar que se produce un estancamiento en cuanto al aprendizaje de la ortografía. En algunas carreras no existen en sus currículos asignaturas cuyos contenidos respondan a la lengua española, ni en sus programas se evidencian unos que se orienten a elevar la competencia comunicativa teniendo en cuenta la rama del saber, ni se encaminen a resolver las carencias con que ingresan a las universidades.

Habría que analizar cómo resolver “estas lagunas” considerando las particularidades de cada carrera, asignaturas y cumplir con lo que está plasmado en las bases conceptuales de los Planes de Estudio E. Se necesitaría involucrar a las instituciones educativas, directivos, profesores, estudiantes, familias, medios de comunicación.

Se supone que el estudiante que concluye el Preuniversitario debe tener conocimientos sólidos en cuanto a la ortografía, pero esto no queda demostrado en las pruebas de ingreso. Los tres años finales de la enseñanza general, son los últimos en que reciben una formación regulada en la materia. Y surge la interrogante, ¿qué hacer con las dificultades que traen y que no fueron resueltas en la enseñanza precedente?, ¿influyen estas en la competencia en la lengua materna?, ¿son determinantes en la calidad del graduado y futuro profesional?

Para lograr resultados en todos los niveles, en este caso me refiero al universitario, hay que aunar los esfuerzos y reflexionar sobre los conceptos *de conciencia y actitud ortográfica, creencias, contenidos de la asignatura y forma de trabajarlos, autonomía en el aprendizaje, creatividad y dinamización de los materiales utilizados por las diferentes asignaturas.*

El análisis, la reflexión y el reconocimiento de la importancia de la ortografía para el profesional y para el que tiene la responsabilidad de prepararlo lo orienta hacia los conceptos de conciencia y actitud.

La conciencia ortográfica y la actitud se relacionan tanto con el profesor como con el estudiante: los profesores deben ganar conciencia y asumir una actitud objetiva sobre su responsabilidad al impartir su asignatura en español, lo que significa que debe conocerla e incidir en el dominio de esta, en correspondencia con la rama del saber de su especialidad. Afianzar la creencia de que es profesor de español que enseña el contenido de una ciencia teniendo en cuenta todas las especificidades que de ello se derivan. Por parte del estudiante, el papel del profesor es fundamental. “Ayudar al estudiante a confrontar su decisión y escritura de una palabra, texto, con algún modelo de escritura convencional lo dirige a adquirir la conciencia ortográfica. Así pueden identificar las formas de escribir las palabras e intentarán deducir algunas reglas (Cassany y Sanz, 2000, p. 98).

La actitud depende la conciencia que se tenga respecto a la problemática expuesta. “La conciencia ortográfica se manifiesta en una actitud positiva hacia el aprendizaje y uso de la ortografía y un afán de perfeccionamiento en ella, solventando las dudas y rechazando los errores” (Mesanza 1987, p.61) Si se logra formar, o formarse una

actitud positiva hacia la ortografía, será capaz de poseer una competencia ortográfica acorde con el nivel y función que realice.

Todo lo anterior conlleva a analizar *las posibilidades que brindan los materiales que se trabajan en las diferentes asignaturas del currículo, tanto en el aula como fuera de esta, bajo la dirección del profesor o de forma independiente, tratando de desarrollar la autonomía y la proactividad del estudiante. Esto exige preparación para la consecución de objetivos y la armonización del trabajo (práctica) con las bases conceptuales de los Planes de Estudio E (teoría).*

CONCLUSIONES

- Los criterios expuestos constituyen fragmentos de una tesis de maestría que tributa al Proyecto “Certificación y evaluación sobre la competencia en español lengua materna” cuyo objetivo es revalorizar la importancia de la lengua materna en el desarrollo integral de las nuevas generaciones.
- Se realizaron encuestas a profesores, estudiantes y directivos de facultades seleccionadas: Matemática y Computación y Física cuyos resultados se socializarán con estas para compartir los criterios al respecto.
- Se comprobó que en las facultades mencionadas no existe ninguna asignatura en el currículo de la carrera que responda a los contenidos de Lengua Española.
- Se considera pertinente que se analicen las razones expuestas para lograr la calidad del graduado, futuro profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balmaseda Neyra, Osvaldo (2001): Enseñar y aprender ortografía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Cassany, D. y Sanz, G. (2000). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Consejo de Europa. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Traducido y adaptado por el Instituto Cervantes. Madrid: Secretaría General Técnica del MEDCD y Grupo Anaya, 2002. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Cuetos, F. (2008). Psicología de la lectura. Madrid: Editorial Wolters Kluwer.

- Hernández, L. M. (2005). ¿Cómo mejorar la ortografía? Editorial Científico-técnica. Ciudad de La Habana.
- Kaufman, A. M. (1999). Alfabetización temprana... ¿Y después? Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A. M. (2005). Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento. *Lectura Y Vida*, 26(3), 6-21.
- Martín, F (2007). Propuesta metodológica basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para el desarrollo de la competencia ortográfica en los estudiantes de 7mo. Grado. (En *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Roméu, A (comp. 2007)
- Mesanza, J. (1987). Didáctica actualizada de la ortografía. Madrid: Santillana.
- Ministerio de Educación. (2010). Modelo del profesional. Plan de estudio "D", Carrera Licenciatura en Educación. Especialidad Educación Primaria. Curso Diurno. La Habana: MINED.
- Puig, Y (2017) Proyecto sobre Evaluación y Certificación de la competencia en español lengua materna"
- Puig, Y (2016) Proyecto Estudios interdisciplinarios: lengua y cultura. Aplicación al aprendizaje del español como lengua extranjera y segunda y las asignaturas del currículo.
- Real Academia Española (1999). Ortografía de la lengua española. España: Editorial Espasa Calpe, S.A.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). Ortografía de la Lengua Española.
- Real Academia Española. (1999-2014). Diccionario de la Lengua Española. 23ª edición. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=GKXHvDj>, consultado el 7 de mayo de 2019.
- Rodríguez Pérez, Leticia y otros (2007), Ortografía para todos.
- Rodríguez Pérez, Leticia. (2005) La enseñanza de la lengua materna, hoy: cuestionamientos y práctica. Universidad de La Habana. IPLAC, Educación Cubana.
- Rodríguez, L y Balmaseda, O (2003). Enseñar y aprender Ortografía. La Habana, Pueblo y Educación.
- Romero, L y otros (2016) Un acercamiento a la competencia ortográfica.
- Romeu Escobar, Angelina (1987). Metodología de la enseñanza del español II. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, Angelina (1999), "Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media". p 10 – 50 En: Taller de la Palabra. (Compiladora Rosario Mañalich). Ciudad de La Habana. Ed: Pueblo y Educación.
- Ruiz, J.V. y Miyares, E. (1986). Ortografía teórico práctica con una introducción lingüística. La Habana: Pueblo y Educación.

SISTEMA DE ACTIVIDADES DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRESION DE LECTURA DE TEXTOS CIENTÍFICOS POR ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES DE POSGRADO DE LA FPUCMH.

Autora: Ledelia Denisse Càrdenas Iribe- Andud, lede.cardenas@gmail.com

Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana

RESUMEN

El trabajo constituye un estudio teórico-metodológico dirigido a diseñar un sistema de actividades docentes que contribuya a elevar la habilidad de comprensión de lectura a partir de textos científicos por estudiantes de posgrado no hispanohablantes, sustentada en la elaboración de actividades de comprensión de lectura que contribuyan a la participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza -aprendizaje y a desarrollar esta habilidad y su relación con el contexto profesional. Se realizó un estudio bibliográfico relacionado con el problema científico, lo que favoreció la selección de los fundamentos filosóficos, pedagógicos y psicológicos en relación con el objeto y el campo de acción. Se aplicó un sistema de métodos e instrumentos que permitieron constatar que existen insuficiencias en el desarrollo de la comprensión de lectura en los estudiantes no hispanohablantes de posgrado. Como resultados fundamentales del trabajo podemos precisar en primer lugar la presentación de un sistema de actividades docentes, que cuentan con tema, objetivo, sugerencias metodológicas y las actividades propiamente dichas, teniendo en cuenta la selección de los textos con temas que resultan de gran motivación para los estudiantes, que incuestionablemente elevarán el nivel de comprensión de lectura de cada uno de ellos.

Palabras Clave: Sistema de Actividades, Comprensión de Lectura, Textos científicos

SYSTEM OF TEACHING ACTIVITIES FOR THE DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION BY NON-HISPANIC POSTGRADUATE STUDENTS.

SUMMARY

The work constitutes a theoretical-methodological study aimed at designing a system of teaching activities that contributes to raising the ability of reading comprehension in non-Spanish-speaking graduate students, based on the development of reading

comprehension activities that contribute to the active participation of the student in the teaching-learning process and to develop this skill and its relationship with the professional context. A bibliographic study related to the scientific problem was carried out, which favored the selection of philosophical, pedagogical and psychological foundations in relation to the object and the field of action. A system of methods and instruments was applied that allowed us to verify that there are inadequacies in the development of reading comprehension in postgraduate students. As fundamental results of the work we can first specify the presentation of a system of teaching activities, which have theme, objective, methodological suggestions and the activities themselves, taking into account the selection of texts with themes that are highly motivated to the students, who unquestionably will raise the level of reading comprehension of each one of them.

El reto de formar profesionales de la salud íntegros y solidarios tanto cubanos como extranjeros lo tiene nuestra revolución. Más allá del compromiso infatigable de salvar vidas está el compromiso con la verdad, el amor, la sencillez y la ética. Estos imprescindibles valores forman parte día a día de la enseñanza formativa del médico cubano y al cual se adhieren cada curso escolar numerosos extranjeros. Estudiar idiomas en otro país es comprometerse eternamente con la nueva cultura que se descubre, formar parte de sus tradiciones, su historia y sus particularidades. Cada año nuestro país abre sus puertas a la formación de estos estudiantes, los cuales, primero, cursan la preparatoria de Idioma y posteriormente se inclinan por los estudios en diferentes carreras.

En la actualidad el estudio de una lengua extranjera es de vital importancia. El principal objetivo de la clase de LE y L2 es alcanzar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Para ello, se deben desarrollar habilidades tanto para la comprensión (auditiva y de lectura) como para la construcción (oral y escrita) ya que ambas constituyen la base de la competencia comunicativa.

El dominio del lenguaje verbal incluye la capacidad que tiene el hablante de adaptar los diferentes registros a la situación comunicativa, lo que significa que, para comprender el funcionamiento de una lengua no basta con estudiar las unidades del sistema lingüístico y sus relaciones, sino también sus reglas de uso en situaciones reales de comunicación para articularlas en el discurso y emplearlas de manera

apropiada según la finalidad que el hablante intenta conseguir y el contexto social en que el discurso se produce.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, al igual que el resto de las habilidades ocupa un lugar importante la habilidad de comprensión de lectura, la cual engloba un conjunto de pasos y procedimientos que permiten al estudiante alcanzar una formación integral.

Antich plantea que: ... sin el dominio de la lectura el manejo de la lengua extranjera se pierde en gran medida si se vive fuera del medio lingüístico en que se habla. Afortunadamente la lectura es el único aspecto de la actividad verbal que se puede continuar de modo independiente durante toda la vida, por lo que una vez que se adquieren sus mecanismos en el aula se pueden aplicar con constancia como fuente de práctica lingüística y de ampliación cultural.⁴⁷

Generalmente cuando un estudiante aprende una lengua extranjera, con anterioridad ya ha enfrentado todo un proceso de formación de la habilidad de lectura en su lengua materna, habilidad que como premisa tiene el captar los mensajes que se expresan de forma escrita; por lo tanto, cuando este estudiante comienza el aprendizaje de la lectura en una lengua extranjera, presenta barreras o los llamados mecanismos de interferencias del proceso de formación de la lectura tales como: leer por grupo de palabras, inferir los significados de las palabras, saltar palabras poco importante y leer con rapidez.

La lectura es un proceso complejo que involucra varias acciones o sub-habilidades para lograr la comprensión de lo que se expresa en el texto. Entre las clasificaciones de las habilidades a desarrollar durante el ejercicio de la lectura se destaca por su precisión y claridad la de Folomkina⁴⁸(1987), quien reúne las habilidades de lectura en tres grupos.

Las habilidades de comprensión del material lingüístico: Constituyen una premisa básica de la lectura ya que permiten la transformación de la información en el nivel lingüístico .Su

⁴⁷Antich de León, Rosa. Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: el desarrollo de las habilidades de lectura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1989

⁴⁸Folomkina. S.K. Los mecanismos de la habilidad de lectura en lengua extranjera. (1987)

formación está unida de forma intrínseca al dominio por parte de los estudiantes del material lingüístico. Como habilidades básicas incluyen la decodificación de los signos gráficos, el reconocimiento del significado de las palabras y de las marcas discursivas léxicas y gramaticales, así como la identificación y delimitación de las oraciones que conforman el texto escrito.

Las habilidades de comprensión del contenido del texto: aseguran la extracción de la información de contenido, es la comprensión a nivel de significado. La comprensión del texto se basa en la comprensión de hechos individuales y en el establecimiento entre ellos de relaciones y niveles de jerarquía y en la unión de ellos en un todo significativo. Para ello se requieren del lector que sea capaz de: separar en un texto los elementos que lo conforman ya sean palabras claves, ideas centrales, hechos significativos o no que sirve de apoyo a la idea central, etc; establecer la jerarquía de los hechos que se exponen; hacer generalizaciones y sintetizar hechos; agrupar hechos teniendo en cuenta rasgos comunes; organizar de acuerdo con una secuencia lógica o cronológica los hechos, etc.

Las habilidades de este grupo garantizan la extensión de la información, o sea, la medida cuantitativa en que esta es extraída de un texto.

Las habilidades de interpretación del contenido del texto: garantizan la transformación de la información obtenida, o sea, la comprensión a nivel de sentido. Entre estas habilidades se encuentran: emitir juicios, llegar a conclusiones sobre la base de hechos que se reflejan en el texto, determinar las ideas implícitas en el texto, suponer el posible desarrollo de lo expuesto en el texto, valorar los hechos que se exponen, interpretar el subtexto, etc.

Las habilidades de este grupo garantizan la profundidad de la comprensión de la lectura, aspecto relacionado con la interpretación de la información y en el que influyen los conocimientos del lector y sus posibilidades intelectuales.

.... la comprensión de lectura es un proceso activo de búsqueda de información, durante el cual el estudiante en su papel de lector, interactúa con el texto, relacionando su información con lo que ya conoce, identificando los significados y las formas básicas de los enunciados y palabras, usando estrategias eficientes para el trabajo con el texto a fin de reconstruir su sentido (Castillo 2010: 8).

La autora coincide con la definición anterior en la cual se considera que la comprensión de lectura es el resultado de un proceso en el que el lector es un ente activo en constante interacción con el texto, es el proceso lingüístico – cognoscitivo en el cual se conjugan las experiencias lingüísticas y los conocimientos previos del lector, que más allá de la traducción de grafemas y fonemas, incorpora la información sintáctica y semántica y la integra con el conocimiento previo y las metas del lector.

Varios son ya los países del mundo que cuentan con la ayuda formativa de nuestro país, en su mayoría, el continente africano cuenta con la inmensa colaboración de profesores y trabajadores que dedicadamente se entregan a su labor en la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

La Facultad Preparatoria, cuando inició el trabajo con los profesionales de la salud para especialidades médicas, tuvo la misión de diseñar un programa para la garantía del proceso de enseñanza aprendizaje de estos profesionales no hispanohablantes, los cuales deben adquirir las habilidades idiomáticas necesarias en un corto periodo de tiempo y que posteriormente les permitirá adentrarse en los estudios de la especialidad. Nuestra Facultad posee el privilegio de ser la pionera en la confección y aplicación del programa de Posgrado.

La asignatura de Idioma Español tiene un carácter práctico y transmite al estudiante las bases conceptuales para lograr la competencia comunicativa, comprensión e interpretación de textos de idioma español en sus manifestaciones oral y escrita. Para su impartición se emplean diferentes procedimientos dentro del enfoque comunicativo donde el estudiante es el centro de todas las actividades y su participación es determinante para un correcto aprendizaje. El curso de posgrado e Idioma Español para no hispanohablantes que imparte la Facultad, es fundamental para estos profesionales, ya que, con su aprobación, ellos pueden realizar posteriormente la especialidad escogida.

Enfocado principalmente en el trabajo comunicativo, en la bibliografía del curso posgrado se debe reforzar el tratamiento a las habilidades de comprensión auditiva y comprensión de lectura, siendo este último, tema fundamental de esta tesis, A esto se le debe sumar que muchas de las lecturas y actividades seleccionadas en los libros no

cuentan con la necesaria calidad para el desarrollo de estas habilidades. Por este motivo surge la necesidad de mejorar y desarrollar la habilidad de comprensión de lectura a partir de textos científicos ya que estos comprenden un lenguaje asequible y fácil al estudiante y a la vez contribuyen a prepararlos en el conocimiento de enfermedades y temas comunes en la sociedad de hoy.

La situación problemática de esta investigación se centra en la deficiencia que presentan los estudiantes de posgrado de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencia Médicas de La Habana en la construcción de resúmenes , análisis semántico y estructural del texto, extracción de ideas principales y secundarias, por lo que se plantea como problema científico ¿Cómo contribuir al desarrollo de la comprensión de lectura a partir de textos científicos en estudiantes no hispanohablantes de posgrado de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana?

El objetivo fundamental de la investigación se centró en diseñar un sistema de actividades docentes para el desarrollo de la comprensión de lectura en los estudiantes no hispanohablantes de posgrado de la FPUCM los cuales realizan esta preparación en el idioma español para posteriormente realizar la especialidad, la cual deben cursar sin estas deficiencias.

Para la realización de la investigación se realizaron pruebas diagnósticas, observaciones a clases, estudios documentales, encuestas a profesores y consultas a expertos, y el pre-experimento. Como métodos del nivel teórico se seleccionaron análisis - síntesis, inducción- deducción, histórico-lógico, modelación y sistémico.

La población y la muestra fueron seleccionadas de manera intencional se escogió 1 grupo de 18 estudiantes de los países Ghana, Santa Lucía y Palestina. El centro donde se llevó a cabo el estudio fue la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

Resultados de los métodos del nivel teórico

Como resultado de los métodos del nivel teórico aplicados se logró conformar el marco teórico desde una visión holística que permitió arribar a concepciones particularizadas

que abordaron el objeto y el campo de la investigación y permitieron elaborar la propuesta sustentada por sólidos fundamentos teóricos.

Resultados de la Observación Participante. Anexo 2

Realizada al grupo de muestra con la finalidad de observar para:

Determinar los factores asociados a la deficiente formación de la habilidad comprensión de lectura de textos científicos en los estudiantes no hispanohablantes del curso de posgrado de la FPUCM y constatar el desempeño de los estudiantes no hispanohablantes en las clases de comprensión de lectura atendiendo a las dimensiones e indicadores propuestos. A partir de la observación realizada a 8 clases se constató:

1. La insuficiente variedad y la tipología de actividades de lecturas propuestas en el libro de texto hacen que la clase sea monótona y no propicie el protagonismo de los estudiantes.
2. Problemas en el reconocimiento del tema del texto, sus ideas principales, así como resumir textos por los estudiantes.
3. Problemas en la deducción del significado de una palabra o expresión a partir de la información del texto
4. Pocas habilidades para comprender un texto, y su utilización como modelo para construir otro.
5. Pocas habilidades para realizar actividades de la lectura.
6. Deficiencia en el reconocimiento de las partes de los textos y cómo se relacionan.
7. Realización de varias actividades en equipo.

Con la aplicación de este método se pudo constatar que en el trabajo con la habilidad de comprensión de lectura los estudiantes se encuentran en las categorías de R y M, con mayor incidencia en la extracción de sus ideas principales y resumen, deducción del significado de una palabra o expresión a partir de la información del texto y en la comprensión literaria y construcción de texto. Se puede señalar que los estudiantes de

Ghana sobresalen en la categoría B por encima de los estudiantes de Palestina y Santa Lucía.

Resultados de la entrevista en profundidad aplicada a los docentes que impartieron el curso de posgrado en la FPUCM. Anexo 3

Aplicada con el objetivo de constatar la opinión de los docentes acerca de las dificultades en el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura en estudiantes no hispanohablantes de posgrado y su criterio sobre los materiales con los que trabajan, la entrevista realizada a 8 profesores que han impartido el curso de postgrado arrojó los siguientes resultados:

- Los estudiantes del curso postgrado presentan dificultades en diferentes momentos del trabajo con la habilidad de comprensión de Lectura de textos científicos, algunas de estas dificultades radican en la extracción de la idea central, realización de resúmenes, contenidos gramaticales e inferencias de palabras o expresiones.
- Los docentes constataron que estas deficiencias pueden ser originadas por la falta de conocimiento del estudiante sobre el idioma, así como en el insuficiente conocimiento y dominio del léxico necesario para la comprensión de los textos y en ocasiones pueda influir la edad con que cuentan estos profesionales.
- Referente a los aspectos que presentan más dificultades para ser formados en sus estudiantes, el 100% de la muestra de docentes aseveró que los estudiantes presentaban dificultades en los aspectos gramaticales y lexicales fundamentales para la comprensión del texto, en la deducción del significado de una palabra o una expresión a partir de la información brindada., comprensión literal del texto, percepción característica de su forma y redacción de un texto a partir de otro semejante
- Las principales sugerencias para mejorar las dificultades que presentan los estudiantes se relacionan con la necesidad de materiales de apoyo a la docencia que en su concepción propongan actividades del agrado e interés al estudiante según los niveles de aprendizaje y las diferentes etapas por las que tiene que

transitar el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura, así como la selección de textos contextualizados al perfil del profesional de la carrera de Medicina y a sus intereses

Resultados de la prueba pedagógica. Anexos 5

Los resultados de la aplicación de este método permitieron constatar que el desempeño de los estudiantes en el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura se encontraba entre las categorías de regular y mal con mayor incidencia, en primer lugar en la capacidad para resumir un texto y extraer las ideas principales del mismo, en segundo lugar en la capacidad para deducir el significado o expresión a partir del contexto, y en tercer lugar en la capacidad de alcanzar una comprensión más completa del texto y de su utilización como modelo para la redacción de otro semejante. Estos resultados arrojan que entre el 61% y el 28% de los muestreados se encontraban entre las categorías de regular y mal.

Resultados de la triangulación:

Los resultados son los siguientes:

- Las lecturas no responden al perfil del profesional y resultan monótonas para los estudiantes.
- La tipología de las actividades plasmadas en el libro de texto no responden a los intereses de los estudiantes y no toman como referente las etapas por las que transita la lectura y los niveles de asimilación.
- Las categorías presentes en las dimensiones de la comprensión de lectura para lograr el desarrollo de la habilidad son deficientes en los estudiantes no hispanohablantes de postgrado de la FPUCM.
- En un segundo momento se aplicó la **triangulación metodológica** a los resultados obtenidos de la aplicación de la revisión documental, la encuesta a los estudiantes y la prueba pedagógica.

Los resultados obtenidos permitieron llegar a la realidad del diagnóstico de necesidades a partir de potencialidades y carencias.

Potencialidades

- Los estudiantes muestran que cuentan con carencias en la habilidad de comprensión de lectura.
- Los estudiantes desean desarrollar esta habilidad, pero refieren que los textos respondan un poco más a sus intereses.
- La mayoría de los estudiantes prefieren la lectura antes que el resto de las habilidades
- El departamento cuenta con un claustro de experiencia, preparado para desarrollar un proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad de comprensión de lectura teniendo en cuenta la didáctica especial del Español como Lengua Extranjera y en la didáctica de su enseñanza con fines médicos.

Carencias

- Los textos no son relevantes ya que muchos de ellos no responden al perfil profesional del estudiante y por lo tanto les resultan poco interesantes.
- El diseño de las actividades de lectura del libro de texto Español II , así como su tipología no toman en consideración los diferentes niveles de asimilación y de tránsito del conocimiento, por lo que en ocasiones su diseño responde a enfoques tradicionales.
- Insuficiente preparación académica de los estudiantes al entrar a la universidad, lo que se manifiesta en el insuficiente conocimiento y dominio del léxico y la gramática necesarios para la comprensión de los textos.
- La formación de la habilidad de comprensión de lectura en los estudiantes es deficiente, al prevalecer las categorías de regular y mal en los resultados de los indicadores , en primer lugar en la capacidad para resumir un texto y extraer las ideas principales del mismo, en segundo lugar en la capacidad para deducir el significado o expresión a partir del contexto , y en tercer lugar en la capacidad de alcanzar una comprensión más completa del texto y de su utilización como modelo para la redacción de otro semejante.

Estos resultados llevaron a la autora a diseñar una propuesta de actividades didácticas para el desarrollo de la habilidad comprensión de lectura en los estudiantes no hispanohablantes de postgrado de la FPUCM de La Habana.

Justificación de la propuesta

Las dificultades evidenciadas de la habilidad de comprensión de lectura en ELE en el curso de postgrado de la FPUCM es una temática que ha sido poco abordada en diferentes investigaciones, el presente estudio ha profundizado en el desarrollo de la habilidad en estudiantes no hispanohablante, por lo que se diseña una propuesta de actividades didácticas que da una solución personalizada y dirigida al curso de postgrado de la Facultad.

Caracterización de la propuesta del sistema de actividades docentes para el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura en el curso de postgrado de la FPUCM de La Habana.

La propuesta que se presenta está caracterizada por tener un:

- **Carácter sistémico:** dado a su organización y atendiendo a las diferentes etapas del proceso de lectura. El antes, el durante y el después.
- **Carácter interactivo:** al tener como premisa el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura y su interrelación con el resto de las habilidades lingüísticas para propiciar la interacción y el protagonismo del estudiante. Al tener sus actividades, como exigencia del propio proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura, un papel activo y creador.
- **Carácter dinámico:** dado por las características y variedad de las actividades que conforman la propuesta, que estimulan la participación consciente, activa, reflexiva y creativa de los estudiantes.
- **Carácter jerárquico:** al estar elaborada por etapas, así como la selección y organización de los contenidos que la componen de forma jerárquica, atendiendo al principio de la asequibilidad; diseñadas para que las actividades transiten de los niveles más simples a los más complejos.

a propuesta asume en su concepción las referencias establecidas por el Marco Europeo para la valoración del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y los descriptores establecidos para evaluar el nivel de desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura. Además, constituye un instrumento medidor para que los docentes al aplicar la propuesta puedan evaluar con rigor y autenticidad a través del desempeño de los estudiantes en el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura.

Propuesta de Actividad

Mi organismo

Tema: El cuerpo humano.

Texto 4

El ser humano contemporáneo es el producto de un largo período de cambios y transformaciones en concordancia con los cambios ambientales. En la naturaleza, producto del desarrollo singular que ha alcanzado nuestra especie, el hombre ocupa un lugar preponderante debido al desarrollo de su intelecto, a su capacidad de trabajar y esto conlleva la de transformar las condiciones ambientales; por eso se dice que el ser humano es un organismo peculiar: organismo biopsicosocial, ya que desarrolla su vida en interacción con el medio ambiente natural, con una estructura social determinada acorde al desarrollo histórico de la humanidad.

El organismo como un todo es algo más que una simple suma de sus partes, es una nueva cualidad surgida gracias a la acción recíproca de las partes en el proceso de ontogénesis y filogénesis en interacción con el medio ambiente.

El organismo humano se encuentra indisolublemente ligado a las condiciones ambientales, tanto del ambiente físico como del ambiente social; esta unidad del organismo y del medio exterior constituye la base evolutiva del proceso, donde se observa la variabilidad de estructuras de los organismos, como expresión morfológica de su adaptación a los cambios en las condiciones de existencia. La adaptación está condicionada tanto por la influencia del medio como por la propiedad hereditaria y de otra clase del organismo en evolución.

Para el hombre, además del medio biológico, tiene gran importancia el medio social: en el proceso salud – enfermedad del hombre no podemos olvidar las interacciones sociales, su desempeño social como factores a veces determinantes o desencadenantes de las enfermedades. La condición fundamental de existencia del hombre es el trabajo. La actividad laboral es el factor más importante en relación con el medio ambiente, por su fuerza transformadora además de la influencia de otras condiciones de existencia como el lugar geográfico, la vivienda, la alimentación, que se correlacionan directamente con el medio social.

Texto tomado y adaptado del libro de texto Morfofisiología I, editorial Ciencias Médicas

I- (Antes de la lectura) Función lingüística: Trabajo con el vocabulario

Presentación de una imagen del cuerpo humano

(preguntas de interacción profesor –estudiante para introducir el texto)

¿Qué observamos en la imagen?

¿El cuerpo humano siempre fue así?

¿Explique brevemente el proceso evolutivo del hombre?

1.2 Diga la definición de las palabras que aparecen a continuación extraídas del texto.

Medio ambiente

Morfología

Recíproca

II. (Durante la lectura) Función Lingüística: responder sí o no.

2.1- Responda **sí** o **no** según el texto.

a) El hombre es un organismo peculiar: individuo biopsicosocial. _____

b) La condición fundamental de existencia del hombre es el trabajo. _____

c) El ser humano contemporáneo no es el producto de un largo período de cambios y transformaciones en conclusión con los cambios medioambientales. _____

II-(Después de la lectura) Función Lingüística: preguntas de comprensión y producción

¿Qué lugar ocupa el hombre en la naturaleza?

¿A qué se encuentra ligado el hombre indisolublemente?

¿Además de la actividad laboral, qué otras condiciones influyen el organismo humano?

2.2-Resuma en tres ideas el texto anterior.

2.3- Escriba en una oración la idea central del texto.

CONCLUSIONES

- El proceso de la investigación permitió en su primera etapa diagnosticar las necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes no hispanohablantes de postgrado de la FPUCM de La Habana referente al desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura de textos científicos y determinar las irregularidades de los textos ya que estos no responden al perfil profesional del curso.
- Se constató que las actividades del libro Español II, resultan poco interesantes para los estudiantes.
- Para dar respuesta al problema planteado se diseñó un sistema de actividades docentes conformada por diferentes galerías de lecturas, actividades, que permiten la interacción de los estudiantes con ellas y lograr un desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura de textos científicos en estudiantes no hispanohablantes de postgrado de la FPUCM de La Habana. Los 10 especialistas valoraron la propuesta como pertinente, aplicable, novedosa y original.

RECOMENDACIONES

- Socializar el resultado científico obtenido en diferentes eventos y talleres sobre proceso enseñanza-aprendizaje del español en su estudio como lengua extranjera en el contexto de la Universidad de Ciencias Médicas.
- Aplicar la propuesta de actividades didácticas para constatar su efectividad en la práctica.

- Continuar desarrollando la línea de investigación en los diferentes cursos que se imparten en el centro, Preparatoria (pregrado), premédico y postgrado.

BIBLIOGRAFÍA

¹Antich de León, Rosa. Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: el desarrollo de las habilidades de lectura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1986

¹Folomkina. S.K. Los mecanismos de la habilidad de lectura en lengua extranjera. (1987)

González Cancio ,Roberto. La clase de Lengua Extranjera. Teoría y Práctica. Editorial Pueblo y Educación 2009

¹ Sales Garrido, Ligia Magdalena. La comprensión, el análisis y la construcción de textos según el enfoque comunicativo. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Universidades, no.25,enero-junio 2003.

¹ Domínguez, Ileana; Folleto La comunicación en la ciencia: Los procesos de comprensión y construcción del discurso científico.

Urrutia Torres, Lourdes. Metodología de la investigación Social, selección de Lecturas. Editorial Félix Varela 2004.

Moore, Marjorie. Entrevista sobre la aplicación de métodos de enseñanza de la lectura en inglés en el contexto de las Ciencias Médicas. La Habana; 2000

Castellanos, Doris. Aprender y enseñar en la escuela: una compilación desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2010.

Colectivo de autores IPLAC. Modelo Pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades: estrategias pedagógicas para la formación y desarrollo de habilidades y capacidades; 2010.

Álvarez de Zayas, C. La escuela en la vida. La Habana: Editorial Pueblo y Sociedad; 1996

Romeu Angelina. "Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media": "taller de la palabra". La Habana: Editorial Pueblo y Sociedad; 2009

Dubbois, ME. "Interrogantes sobre comprensión lectora". RIDE CAB; 1984.

Kerlinger; FN. en Metodología de la investigación 1. La Habana: Editorial Felix Varela; 2007

Vallejo, M. La triangulación en la investigación educativa. La Habana: Editorial Ciencias Médicas; 2011.

LA ORACIÓN SUBORDINADA CAUSAL. UN ACERCAMIENTO A LA PROBLEMÁTICA DE SU ESTUDIO DESDE UNA REFLEXIÓN TEÓRICA.

Autores: DraC Maritza Guerrero Hidalgo, *maritza.gh @fenhi.uh.cu*

Lic. Qu Jiashuai

DraC Julia Fabelo Tanda, *julia.fabelo @fenhi.uh.cu*

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

Sin lugar a dudas, el objetivo esencial de la enseñanza de una lengua, en cualquier contexto, tiene como objetivo esencial el desarrollo de la competencia comunicativa. Para lograrlo, el tratamiento de la gramática es esencial, cuyo dominio representa un índice elevado de dominio lingüístico ya que contribuye a mejorar la actuación desde la conexión entre el contenido gramatical y las necesidades comunicativas. Así, la gramática se entiende como una respuesta a las necesidades que suscitan los deseos e intereses comunicativos del hombre; proporciona un lenguaje con el que se puede contribuir al razonamiento de la lengua y a su uso comunicativo y adiestra al estudiante en el análisis de todas las estructuras, donde la oración se revela como una de las unidades esenciales, por la carga significativa que posee.

Dentro de la enseñanza de la gramática, el tema relacionado con la subordinación es muy importante y a la vez polémico, por el marcado empleo que tiene en la práctica comunicativa, por la riqueza de significados y estructuras que posibilitan su uso y responder así, a las necesidades comunicativas de los hablantes. Dentro de la

subordinación, la adverbial y sus diferentes tipos desempeñan una función esencial en la construcción del discurso tanto oral como escrito. Motivados por lo anterior, el propósito de este trabajo es presentar un acercamiento a la problemática del estudio de la oración subordinada adverbial causal desde una reflexión teórica.

Palabras clave: enseñanza, gramática, oración compuesta, oración subordinada, subordinada causal.

“...El lenguaje, concebido como capacidad de expresar los pensamientos, realiza también una función activa. Por la diversidad de leyes de su comportamiento, el lenguaje puede convertirse en traba de la comunicación adecuada de las ideas.”

José Martí: Ideario lingüístico. Marlén Domínguez

INTRODUCCIÓN

De los estudios sobre la oración se ha ocupado la sintaxis, disciplina que incluye, dentro de su campo de estudio, el análisis de la articulación de las palabras en la oración, es decir, de las relaciones sintagmáticas, de las oraciones en sí mismas y de sus relaciones con otras en el contexto y de sus clasificaciones. Su valor, dentro de los estudios lingüísticos, se ha reconocido y diferentes autores han profundizado en su definición. Curbeira (2005) explica que la Sintaxis “es la rama de la lingüística que estudia las relaciones sintagmáticas entre las palabras y los grupos de palabras, o sea, el nivel sintáctico” (Curbeira, 2005: 144). La considera un componente esencial de la gramática que se rige por leyes como: las leyes de la estructura, las de la construcción y las de la percepción del texto, de ahí que se relacione con el resto de los niveles de la lengua.

A lo anterior puede añadirse que la sintaxis del español no es un sistema regido por principios autónomos, sino que está moldeado por factores pragmáticos, conceptuales y culturales, marcados por la flexibilidad, por la riqueza de variedad de formas en su estructuración, tal y como se evidencia en las prácticas lingüísticas.

La sintaxis supone el estudio de la articulación lógica de las palabras para expresar nuestros pensamientos. Y es en la oración donde los diferentes elementos entran en función y adquieren un significado pleno, lo que justifica el interés por su estudio y su enfoque desde diferentes puntos de vista, así como las diversas denominaciones que se le ha dado. Bosque reconoce que “en ella operan las relaciones sintácticas básicas y encuentran su lugar las categorías léxicas” (Bosque; 1996: 25). Por su valor ha sido estudiada por diferentes autores y desde diversos puntos de vista o criterios:

semántico, formal, funcional, lógico, psicológico, gramatical. Al mismo tiempo ha sido denominada indistintamente: oración, frase, proposición enunciado, oración psicológica, una terminología recurrente en las diversas obras en las que se aborda su estudio.

DESARROLLO

Uno de los criterios o punto de vista que permite definir la oración compuesta es el psicológico, desde el cual se ha denominado oración psicológica y se define, así como una unidad intencional con sentido completo en sí mismo cuyo signo lingüístico es la curva de entonación. Gily Gaya, refiere que, “las oraciones son conjuntos expresivos limitados por una inflexión de voz descendente que recorra el intervalo necesario para ser comprendido como terminal” (Gily Gaya; 2001: 261). Esta oración psicológica, se clasifica en simple y compuesta. Diferentes autores la han denominado periodo o cláusula, también enunciado.

Para Brackembury (2009), su existencia es fundamental. Ella no se reconoce como una suma de oraciones parciales, cada una de las cuales podría por sí sola constituir una oración subordinada. Esta es un todo orgánico; si la tomamos por parte deja de existir; tampoco las partes pueden subsistir por sí solas, aunque siempre en oraciones como estas se encuentra que una de las oraciones expresa la parte principal del pensamiento de quien habla.

En la oración compuesta, las oraciones que la integran establecen entre ellas algún tipo de relación: yuxtaposición⁴⁹, coordinación⁵⁰ o subordinación, de ahí la clasificación tradicional. En esta clasificación, la subordinación responde a la complejidad con que el hablante construye sus discursos, pues no siempre se vale de oraciones simples, por lo que, en determinadas situaciones, necesariamente, el individuo escoge dentro de la lengua estas estructuras complejas con las que logra expresar lo que quiere a partir de

⁴⁹ La yuxtaposición significa poner a continuación. Las oraciones no presentan ningún nexo gramatical, excepto los prosódicos. Son fundamentalmente equivalentes y guardan cierta independencia sintáctica. En estas oraciones asindéticamente relacionadas, hay en ellas una oración fonéticamente reforzada, y este refuerzo fonético expresa mayor importancia psíquica. Son oraciones que mantienen cierta independencia y que cada uno de ellas por sí mismas pueden expresar ideas completas.

⁵⁰ La coordinación o parataxis es la unión de oraciones por medio de relatores (conjunciones) coordinantes, sin que cada oración pierda su independencia sintáctica, respecto a las demás del período. Aquí, si una oración se aísla el conjunto se afecta al desaparecer la relación lógica. Solo son aislables gramaticalmente. Pueden ser copulativas, disyuntivas y adversativas, dependiendo del tipo de conjunciones que las relacione.

la intención que persiga y el fin que desea alcanzar. De ahí la existencia de las oraciones compuestas por subordinación.

En la Nueva Gramática de la Lengua Española (2002), la oración subordinada se incluye en el tercer criterio de clasificación de los que en ella se ofrece acerca de la oración compuesta: la dependencia e independencia sintáctica de las oraciones. De manera general, la mayoría de los gramáticos⁵¹ han reconocido que la subordinación establece una relación entre un elemento regente (oración principal) y uno regido o subordinado. Desde el punto de vista semántico carece de sentido, no tiene independencia; desde el punto de vista sintáctico o funcional, se integra como elemento o parte de un elemento en otra oración pues su función es complementar una parte de la oración principal; desde el punto de vista formal, se introduce por conjunciones subordinantes, pronombres o adverbios interrogativos, se distingue por la presencia de una forma verbal que le da carácter oracional, por lo que tiene sujeto y predicado.

Como parte de la oración principal, la oración subordinada cumple en ella cualquier función sintáctica, igual que cualquier elemento de carácter sustantivo, es decir, sujeto, complemento del sujeto; atributo, complemento del atributo; complemento del verbo: directo, complemento de sustantivo de un adjetivo, por esa razón es que se clasifican en subordinada sustantiva, subordinada adjetiva y subordinada adverbial. Esto demuestra que ellas no son un elemento ajeno dentro de la principal, sino que están “incrustadas”⁵² en la oración principal, ellas se insertan en segmentos más amplios que las contienen.

Las oraciones subordinadas adverbiales y su clasificación en español.

La Real Academia asume que la oración subordinada adverbial representa el grupo más complejo dentro del estudio de la subordinación en el idioma español, por lo polémico de ese contenido y parten de la existencia de tres problemas fundamentales. El primero es el hecho de que el paralelismo con los adverbios en los que se basa esa

⁵¹ Gili y Gaya,(1966), Migadalia Porro et. al (1978), Otilia de la Cueva et.al (1989), Nueva Gramática de la Lengua Española (2010) y otros.

⁵² Término citado de la Nueva Gramática de la Lengua Española

denominación es inexacto y puede estar forzado; el segundo se fundamenta en que la clase de las subordinadas adverbiales da lugar a cruces, solapamientos o traslapes con otras clases de oraciones y, el tercero alude a la estructura interna de las llamadas *subordinadas adverbiales*. Como argumento de lo anterior, estos académicos, en relación con el primer problema, expresan que no existen en español, adverbios que puedan sustituir a las oraciones finales, concesivas, causales, etcétera.

A partir de lo anterior, los gramáticos, considerando el marcado contraste con las subordinadas sustantivas y con las adjetivas asumen que no debe sustituirse el término adverbial por circunstancial, preferido a veces, ya que tampoco resulta transparente, pues las prótasis (subordinadas) condicionales o concesivas no son complementos circunstanciales. Estos segmentos oracionales, participan en estructuras bimembres pero no constituyen complementos circunstanciales de condición o de concesión, a lo que añaden que estos mismos segmentos pueden admitir, ocasionalmente, otras funciones.

En dicha obra, igualmente se reconoce que las oraciones subordinadas adverbiales actúan como un adverbio, modifican cualitativa y cuantitativamente a la oración principal. Sucede lo mismo que con el resto de las subordinadas; el que habla no logra expresar su criterio con solo un adverbio, sino se vale de una estructura más compleja, es decir, una subordinada con verbo conjugado que modifica a la forma verbal de la oración principal de la que forma parte y, no solo a esta, sino a toda la oración. Por tanto, ellas se enlazan entre sí mediante la relación entre un elemento de la oración principal y otro que figura en la subordinada.

Sobre el tercer problema, considerado el de menor consenso entre los gramáticos, ya que no se aplica solo a las oraciones subordinadas adverbiales pues, en ocasiones, se establecen particiones binarias en otras muchas construcciones similares encabezadas por conjunciones o locuciones conjuntivas subordinantes, concluyen asegurando que se empleará el término subordinada adverbial cuando se desee recordar su contenido tradicional o se desee abarcar por entero el grupo que corresponde a estas oraciones en la tradición gramatical española.

Dentro de las oraciones subordinadas, las adverbiales se revelan como la expresión de la circunstancialidad, expresada con diferentes adverbios y estructuras que denotan una significación circunstancial específica. Ofrecen grandes posibilidades de comunicación: significación temporal, modal, la causa de un hecho, la finalidad o propósito, concesión, condición, entre otros, de ahí la clasificación tradicional de lugar, tiempo y modo señala que equivalen a adverbios. La RAE (2009) añade la clasificación de construcciones comparativas, consecutivas, causales, finales, ilativas, condicionales y concesivas a las que no son equivalentes a los adverbios.

La clasificación antes mencionada es utilizada por la mayoría de los autores y la que se sigue en los estudios del español. Sin embargo, en el caso de las oraciones o construcciones que no pueden ser sustituidas por adverbios se prefiere utilizar el término construcciones. En el caso que nos ocupa, construcciones causales.

La oración subordinada adverbial de causa o causal y sus estudios en español.

Son diversos los estudios que se han realizado sobre las oraciones subordinadas causales, a partir de la problemática que su aprendizaje y empleo entraña. En la mayoría de las obras, estas oraciones se han definido como aquellas que expresan la causa que origina algún efecto determinado o la razón de los sucesos, de ahí que se considere que la causa deba preceder necesariamente al efecto, a pesar de que no siempre este tipo de construcciones consideradas como causales se puedan incluir en esta clasificación.

Generalmente, los gramáticos de la lengua española parten de la distinción tradicional entre 'causa real' que justifica el hecho mismo expresado en la oración principal y 'causa lógica' que explica por qué el hablante realiza tal oración, no obstante, desde las distintas perspectivas, los gramáticos las denominan indistintamente.

Coincidentemente, en la mayoría de las obras se asume la causa como un motivo (término recurrente) que conduce a actuar; también como una deducción apoyada en la sucesión habitual de dos acciones o una explicación razonable de una serie de circunstancias conocidas o no previamente. La profundización de estos estudios

condujo a planteamientos que hacían una distinción en el concepto de causa. La gramática latina distinguía entre causa real, definida como el fundamento no presupuesto de una acción y causa lógica como la justificación de una opinión o un juicio previamente conocido.

Como señala Galán (1999) en su obra⁵³, a partir de lo anterior, diversos autores ofrecen sus clasificaciones. Recurren los términos razón, motivo y causa, casi siempre como sinónimos. A. Bello (1981), asume diferencias entre la causa de lo dicho (real) y la causa del decir (lógica). Lapesa (1978), ofrece una clasificación con criterios sintácticos que distingue dos tipos de oraciones causales: causales del acto enunciativo (explican o justifican dicho acto) y causales de la acción enunciada (exponen la circunstancia o factor que origina la acción), clasificación que aparece en la Gramática de 1931.

El Diccionario de la R.A.E. en su edición de 1992, define igualmente la causa como el motivo o razón para obrar; el motivo como la causa o razón que mueve para una cosa y la razón como el motivo o causa. En esta obra, se incluyen las oraciones causales en el grupo de las subordinadas circunstanciales, en oposición a la gramática latina que distinguía con claridad las causales coordinadas de las causales subordinadas, clasificación que fue asumida también posteriormente por las gramáticas de nuestra lengua. A partir de los estudios anteriores, se enriquecen y amplían los criterios y clasificaciones sobre las oraciones subordinadas causales.

Autores como Gily Gaya (1966), Porro (1978), De la Cueva (2005) retoman las consideraciones realizadas por la gramática latina, fundadas en la llamada “causa lógica” y “causa real” y asumen que en toda oración causal existe una relación lógica, la cual expresa una circunstancia de la principal. Gili Gaya (1966), reconoce las oraciones causales como un grupo especial, por su variedad y frecuencia y las que, por expresar alguna circunstancia de causa, reciben el nombre de “oraciones causales”.

Al respecto, el colectivo de autores integrado por Porro, Domínguez y Grass (1978) refieren que “las conjunciones causales no pueden unir elementos equivalentes de una

⁵³ Las oraciones causales. Una propuesta de clasificación.

misma oración, por lo tanto, no coordinan, sino subordinan una oración que carece de autonomía sintáctica a otra que es la principal subordinante” (Porro *et al*, 1978: 159). Las define como “oraciones que explican la causa, razón o motivo de la oración principal. Se unen a ella por medio de nexos conjuntivos o locuciones: que, porque, pues, puesto que, ya que, como, como que” (1978: 159).

De la Cueva (2005), considera que “causa y efecto” son conceptos correlativos. Para esta autora, “el fenómeno que origina otro fenómeno actúa en relación con él como causa. El resultado de la acción de la causa es el efecto. La causalidad es un nexo interno entre los fenómenos, en virtud del cual cada vez que existe uno le sigue “ineluctablemente” el otro” (2005: 136).

En este estudio, resulta interesante el análisis presentado por Yin Shan (2015) sobre las diferentes clasificaciones aportadas por diversos autores⁵⁴ y que se asumen como un referente importante. Bosque y Demonte (1999), en la obra Gramática descriptiva de la lengua española también proponen una clasificación desde el punto de vista semántico y sintáctico.

Desde el punto de vista semántico: causales puras como aquellas en las cuales se establece una conexión entre las oraciones A y B (independientemente de que A o B sean o no una presuposición). Este vínculo se manifiesta bien como relación de causa-efecto, bien como relación de motivación-resultado. (...) y las causales explicativas, las que presentan un hecho (B) que, a juicio del hablante, puede ser una explicación razonable o justificación apropiada del hecho A, bien porque se conozca de antemano la relación A-B, bien porque el hecho B sea tal que favorece o propicia el hecho A.

Desde el punto de vista sintáctico: causales integradas, también llamadas centrales, ya que establecen una conexión causal entre los contenidos proposicionales de ambas oraciones [...] pues están integradas en el predicado verbal” (1999:3606);

⁵⁴ Se hará referencia solo a los planteamientos de la Nueva Gramática de la Lengua Española (RAE, 2009), Bosque y Demonte (2009), García Santos (1993) pues se enfocan en el estudio del español como lengua materna y Matte Bon como referente para la enseñanza del español como lengua extranjera para evitar reiteraciones teóricas y de clasificación.

generalmente se posponen para enfatizar la causa. Ellas se integran en expresiones de causa-efecto y motivo –resultado y causales periféricas y las causales periféricas, las que presentan un hecho (B) como explicación más o menos razonable de otro hecho (A), consideradas complementos de la enunciación, explican, expresan hipótesis a través de diversos nexos que lo permiten y pueden aparecer pospuestas y antepuestas, de ahí que se les denomine, también, explicativas propias e hipotéticas. Ellas rechazan la negación, no contestan al interrogativo por qué, como las causales internas y rehúsan recursos sintácticos enfáticos.

García Santos (1993) clasifica las causales en causa activa como aquellas que van introducidas por: porque, por, a causa de que, gracias a que, es que, merced a que y causa pasiva teniendo en cuenta los nexos que las introducen y causa pasiva, como aquellas que se introducen por, ya que, dado que, pues, como, en vista de que y a la vista de que.

Yin Shan (2015) para argumentar sobre este tipo de oraciones, cita a Santos quien refiere que: [...] “Porque’ expresa la razón, la causa de algo; ‘ya que’, ‘puesto que’, etc., en cambio, no indican el motivo, sino una «circunstancia que favorece la realización de algo» (García Santos 1993:110).

En estos estudios es importante reconocer otras perspectivas en obras como la Nueva gramática de la lengua española de la Real Academia Española (2009). En esta obra se defiende el criterio de que la oración subordinada causal forma parte de las oraciones subordinadas adverbiales⁵⁵ y su significado se define a partir de los nexos que relacionan estas oraciones con la oración principal. Se plantea aquí, una relación notoria entre causa-finalidad, pues como se asignan algunas construcciones con “para y porque”, típicamente causales, pueden tener valor final.

Es importante destacar que, en esta tesis, independientemente de lo anterior, se asume la oración subordinada causal independiente de la final. La RAE (2009) señala que la estructura sintáctica de las subordinadas causales es característica de los grupos preposicionales, los que están encabezados por una preposición, a la que

⁵⁵ En esta obra se asume este criterio por cuanto en la enseñanza del español tanto como lengua materna y extranjera así se reconoce: oración subordinada adverbial causal o de causa.

siguen varios términos, por consiguiente, en la gramática contemporánea se prefiere emplear el término grupo preposicional causal a subordinada causal.⁵⁶

En ella se propone una clasificación más amplia, desde una perspectiva semántica y sintáctica. Desde la perspectiva sintáctica, las causales se pueden considerar como grupos preposicionales; estos grupos internos causales pueden ser internos o externos al predicado. De ahí la clasificación en:

- Causales internas al predicado: Son las que utilizan modificadores que especifican la causa o el motivo de la acción o la situación que describe el verbo principal pues son internos del predicado. Se coordinan donde se incluyen como subgrupo las causales argumentales y causales no argumentales (adjuntos o circunstanciales).

En la obra citada, se consideran como grupos preposicionales causales argumentales, si en las construcciones causales la preposición por, que encabeza la oración subordinada se rige por los predicados verbales, nominales o adjetivales. Por el contrario, los complementos de los predicados en los grupos preposicionales causales no argumentales (o adjuntos) no son de régimen, es decir, no están seleccionados por el núcleo. Desde el punto de vista de varias categorías de complementos, los grupos preposicionales causales no argumentales pueden tener diversas clasificaciones.

- Causales externas al predicado, utilizan modificadores externos al predicado que explican lo que se ha dicho y no la acción expresada en la oración principal. Algunos autores las consideran explicativas⁵⁷.

Desde la perspectiva semántica, se clasifican en causales del enunciado y causales de la enunciación. Las primeras son las que explican el acto del hablante, porque las razones indicadas explican el acto del habla. Aquí, la oración causal justifica o explica el hecho de la oración principal. Las segundas, se identifican por el hecho de que la oración causal es la razón por la que el hablante deduce o entiende toda la

⁵⁶ Igualmente para referir este tipo de oración se empleará el término oración subordinada de causa o causal que responden al concepto tradicional en la lingüística hispánica aunque grupo preposicional causal refleje más adecuadamente su estructura sintáctica (2009:3450).

⁵⁷ También las incluyen dentro de las causales de la enunciación, así lo hace la RAE (2009)

información. En este tipo de oraciones, se introduce la justificación de una amenaza, una imprecación, un deseo, una sugerencia, una petición, una conjetura o una deducción, además de explicar las razones por las que se dice algo.

Asimismo, se presentan varias interpretaciones sobre si las causales de la enunciación preceden o siguen a las oraciones interrogativas. En las causales de la enunciación se pueden omitir los verbos implícitos de lengua (afirmo, digo, ordeno, pido, pregunto), de juicio (deduzco, infiero) o de intención (deseo). Por tanto, son frecuentes las variaciones entre la presencia y la ausencia de los verbos de lengua, en el caso de aparecer el predicado implícito, la oración se asimila a las causales del enunciado. A esto puede añadirse que las oraciones causales del español cuentan con una gran diversidad de nexos para expresar la causa y así aparecen expresados en la obra de autores antes citados, por cuanto los valores que se expresan a través de ella depende del tipo de nexo que se emplee para significar. De ahí el valor que tiene su estudio.

Los nexos en la oración subordinada adverbial causal del español

Diversos autores reconocen que la conexión causal, como relación conectiva, denota consecuencia o resultado, o causa propiamente dicha, razón o motivo, inferencia y otros matices similares. Los conectores causales expresan la razón o la causa real lógica del efecto que se indica en la oración principal. Expresan causa conectores como: porque, puesto que, pues, ya que, a causa de, pues presentan una variedad de usos: causal, consecutivo, inferencial. La conexión consecutiva es una modalidad de la relación causal; aparece en el texto cuando la relación de causa – efecto entre dos juicios expresada por las oraciones causales se invierte señalando a uno de ellos como consecuencia del otro. Expresan consecuencia o resultado: por (lo) tanto, en consecuencia, por consiguiente, por eso, por esto, por ello, de ahí que, etc.

Una amplia gama de nexos o construcciones causales aparecen analizados en la obra de los autores antes consultados⁵⁸. Aunque estos no coinciden en todos los tipos que asumen, en la práctica comunicativa se utilizan por diversos grupos de hablantes, en

⁵⁸ Se hará referencia a los nexos estudiados por los autores referidos en esta obra, por el nivel de coincidencia en la mayoría de los gramáticos con lo que se logra evitar reiteraciones.

correspondencia con la necesidad comunicativa, el contexto de actuación, cultura, entre otros aspectos.

El valor del estudio de los nexos está relacionado con su manera de significar y, también, por sus rasgos morfosintácticos. La mayoría de los autores coinciden en reconocer que, aunque no pertenecen a una categoría gramatical fija, presentan gran diversidad en cuanto a su estructura formal y características sintácticas y gran valor pragmático, pues su selección depende del carácter de la información que se presente en la oración causal.

Porro, *et al* (1978); Gili Gaya (1966), De la Cueva *et al* (1989), asumen que la explicación de la causa, razón o motivo de la oración principal “se une a ella por medio de nexos conjuntivos o locuciones”. Reconocen que son: *que (como el nexa más antiguo el nexa), porque, pues, ya que, como, como que y se refieren a otros como: como quiera que, por razón de que, en vista de que, visto que, por cuanto, a causa de (que), y señalan ejemplos como: Dale que es tarde; Ya que no fuiste, vine, yo; En vista de que no ha llegado, nos vamos; A causa de no comer, ha enfermado; Los pueblos luchan porque quieren paz. etc.*

García Santos (1993), Bosque y Demonte (1999), y la NGLÉ (2009) asumen, coincidentemente, los siguientes nexos causales y que aparecen muy bien analizados en la tesis de Yin Shan (2015)

- *A causa de (que)*

Santos lo identifica con la causa activa, de uso conversacional + indicativo (Llegó tarde a causa de que/porque las personas no se alejaban del lugar); Demonte lo reconoce dentro de las causales integrales (No veo a nadie a causa de que /porque la lluvia es muy fuerte) y en la NGLÉ se reconoce su estructuración formada por: preposición + sustantivo + de + términos nominales u oracionales (A causa de que esa era la tradición, no lo aceptaron). En estos casos se reconoce como equivalente a porqué.

- *Como*

En las tres obras se reconoce como un nexos explicativo (causa conocida y a veces causa pasiva), utilizado fundamentalmente en posición antepuesta obligatoria +indicativo (Como no hacía frío, dejamos los abrigos en casa).

- Dado que

Se asume por los autores como un nexos explicativo, propio de las causales explicativas (NGLE): *Renunció dado que no podía con la tarea*. También para expresar causa pasiva (García Santos): *Dado que no llueve, se fueron*. Puede utilizarse en posición pospuesta o antepuesta + una circunstancia que favorece o posibilita la realización de una acción determinada (Bosque y Demonte): *No pudieron otorgar los premios dado que los organizadores del evento no asistieron*.

- En vista de (que)

Con una estructura formada por preposición + sustantivo +de, se reconoce como un nexos explicativo (causa conocida), utilizado en posición antepuesta + una circunstancia que propicia una acción: *En vista de que nadie nos recibió, nos fuimos*. García Santos, añade que también se utiliza en la expresión de la causa pasiva como una locución sustitutiva de *puesto que*: *En vista de que (puesto que) todo ha sido difícil hoy, vendremos en otro momento*.

- Merced a que

Estructurado en sustantivo + preposición, los autores reconocen su empleo en las causales integrales y lo igualan al empleo de *gracias a que* + circunstancias favorables o positivas (Llegamos a tiempo gracias a que el rector nos recogió). Este nexos añade términos nominales u oracionales (+ razón positiva o favorable). García Santos añade que expresa causa activa, y es equivalente a *porque*: *Vive bien merced a que está bien protegido*.

- Por

Al referirse a este nexos Bosque y Demonte explican su empleo con la estructura por + adjetivo/sustantivo y añaden verbos copulativos, y es típico de las causales integradas: *No resolvió el problema por caprichoso y lento*. En la NGLE, en las causales

argumentales: Se destacó por su valor; García Santos, en las oraciones de causa activa y se estructuran por + infinitivo: Ocurrió por no avisar con tiempo.

- Porque

Para Bosque y Demonte, su empleo es propio de las causales integradas en la expresión de causa-efecto. En este caso, la oración causal generalmente se pospone, aunque puede aparecer antepuesta para hacer énfasis en la causa: *Tuvo que irse porque presentó problemas / Porque presentó problemas tuvo que irse.* También motivación-resultado: *Vine porque había fiesta. Los autores añaden que en las causales periféricas, explican: Vine hoy, porque lo prometí.*

En la NGLE se reconoce que este nexos es típico de las causales internas al predicado y normalmente aparece pospuesto. Sin embargo, cuando la intención es destacar la causa se antepone: *Vine porque necesitaba hablar contigo/ Porque necesitaba hablar contigo, vine.* Se destaca que, en la negación, con la estructura *No + porque utiliza subjuntivo: No porque estudies un día, vas a aprobar.* Se añade en esta obra que se utiliza en la modalidad interrogativa *¿... porque + indicativo.? para confirmar la razón: ¿Llamaste porque te avisaron? . También, ¿... porque + subjuntivo.? para preguntar si la razón mencionada es real Eje: ¿Te lo crees porque él lo diga? (2009:3463).* También, se evidencia su empleo en las causales externas al predicado para explicar el hecho expresado en la oración principal; causa de que el hablante infiere: *Joven no es porque es contemporáneo con mi papá.*

García Santos, lo explica en la expresión de la causa activa, en posición pospuesta con la estructura *porque (no) + indicativo: Vine a verte porque necesitaba conversar contigo.* A esto se añade que puede emplearse con el modo subjuntivo en una estructura disyuntiva: *o bien porque se olvidara o porque no quisiera, no acudió a la cita / No porque (no) + subjuntivo: No voy, no porque no pueda, sino porque no puedo (1993:109).*

- Pues

Se reconoce en estas obras como unnexo explicativo en las causales explicativas en posición pospuesta (causa desconocida). Se intercambia con porque cuando introduce una explicación o una hipótesis: *No ha llegado porque/ pues las luces están apagadas.*

- Puesto que

Estos autores lo asumen como unnexo explicativo, típico de las causales explicativas (causa conocida) que puede aparecer antepuesto o pospuesto + circunstancias que favorecen o posibilitan la realización de una acción determinada - Propuesta o sugerencia en el miembro no causal: Puesto que no me invitaron, yo me voy. Santos, explica su empleo en la expresión de la causa pasiva, también en posición antepuesta y pospuesta: *Vamos a empezar puesto que no han venido* (1993:111);

- Que

Bosque y Demonte, lo reconocen como unnexo explicativo (*causa desconocida*), *equivalente a porque y pues* en contextos explicativos: *me voy que/ porque / pues me están esperando*. En la NGLE se justifica su empleo en las causales explicativas pospuestas y es unnexo que se usa después de las oraciones principales en las que se expresa: orden (*No me llames que no voy a responderte*); actos verbales indirectos: *Resulta beneficioso salir ahora que después nos coge la confronta*; deseos: *Ojalá termine pronto, que ya me estoy cansado* (2009:3478); congratulación: *Enhorabuena, que supe que resolviste todo*; preguntas o peticiones: *¿Qué hora es?*; resolución firme: *Bueno, me voy, que mañana tengo trabajo*.

Santos lo identifica en la expresión de la causa activa - Pospuesto habitualmente - Que + indicativo → valor causal que + subjuntivo → valor final - Se usa para justificar: *una petición, una orden, un consejo, etc: No te vayas que voy a preparar una merienda / Que no te vayas, es muy temprano; en la respuesta negativa a un ruego, a una orden: Que no te vayas...; en una exclamación, en la expresión de un sentimiento, una decisión: ¡Pero bueno! ¡Que yo no entiendo!; en dos frases causales unidas por las partículas y/o, generalmente contestan dos hablantes: el primero usa porque, y el segundo con mucha frecuencia que:*

También el Que causal-completivo en el estilo indirecto: No me alimento porque no tengo apetito y le dije a mi hermana que me comprara algo bueno en el mercado y que me dijera el precio.

- ya que

Con una estructura de adverbio + que, coincidentemente, lo definen como un nexo explicativo (causa conocida), en las causales explicativas como se reconocen en la NGLE y puede ser utilizado en posición antepuesta o pospuesta + circunstancias que favorecen la realización de una acción determinada: *Ya que terminamos temprano, podemos ir a un museo.* Santos lo asume dentro de la causa pasiva + indicativo: *ya que no me llamaste, salí a dar un paseo.*

- En este orden de análisis de los nexos causales del español presente en las obras de los autores antes mencionados, además de los presentados, en la obra de Bosque y Demonte y en la NGLEE, se reconocen coincidentemente los siguientes nexos que no se asumen por Galán Rodríguez:
- Al + infinitivo como nexo explicativo en causales explicativas.
- Con + determinante/sin / antepresente para expresar no una verdadera causa en posición pospuesta, para expresar una circunstancia que determina el cumplimiento de una acción.
- Con motivo de + infinitivo/ con motivo de (que) para la expresión de causa conocida, fundamentalmente en posición antepuesta.
- Cuando – si – ahora que, nexo explicativo para la expresión de causa conocida. Este permite estructurar paráfrasis de sentido causal: *Cuando haces esas cosas, tus motivos tienes.*
- Por causa de que, típico de las causales integrales, equivalente a porque. Tiene la siguiente estructura: por causa de+ términos nominales u oracionales.
- Por culpa de que, utilizado en las causales integrales + causa negativa / valoración contraria/ algún efecto irónico. Su posición típica es la antepuesta.
- Por razón de que, asociada a uso culto en causales integrales.
- Supuesto que, nexo explicativo de causa conocida. Puede colocarse en posición antepuesta o pospuesta.

A esto puede añadirse otro grupo de nexos que proponen estos autores que no comparten unos con otros.

Demonte reconoce otros como los siguientes: entre, en causales integradas + serie de acciones o circunstancias que contribuyen a un resultado: *Entre el trabajo y la familia no descanso*; por aquello de que, en causales integrales: *Actúa así por aquello del qué dirán*; debido a que en causales integradas (*causa no conocida*), *equivalente al uso culto, por causa de que/ a causa de que/ por aquello de que ; con lo (adjetivo/ adverbio) + que + indicativo, como construcción enfática.*

En la NGLE, se presentan otros como: *en causales explicativas, a base de, a fuerza de, como que, como quiera que, cuanto más que, debido a, desde el momento en que, desde que, donde, en razón de que, en tanto/en cuanto, en virtud de que, es que, mediante que, motivo a/ por motivo de (que), por cuanto, toda vez que, debido a/ motivo a, toda vez que, desde el momento en que, por cuanto (locución conjuntiva), es que.*

El tratamiento de estos contenidos dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera es vital pues su estudio conduce a lograr que los estudiantes reconozcan mediante qué estructuras pueden expresar este significado causal, sin incorporar, en muchas ocasiones ninguna nomenclatura de clasificación. Por ello son abundantes las gramáticas prácticas, más que las teóricas, las que se ocupan de este estudio, como: El ventilador, Gramática Básica del español, Gramática comunicativa del español, entre otras, en las cuales, los autores, en algunos casos, se concentran más en la práctica que en las reflexiones teóricas, aunque también son importantes en este estudio.

A pesar de ello, resulta significativo el análisis que realizan de toda la gama de los nexos causales del español, las cuestiones sintácticas relacionadas con ellos, los significados diversos que expresan y, hacen énfasis en los usos más habituales o frecuentes en los hablantes nativos para que los estudiantes puedan incorporarlos en su práctica. Su valor está dado en que su empleo en la comunicación constituye un indicador de dominio lingüístico y competencia comunicativa.

En este sentido, son relevantes los estudios realizados por Matte Bon (1995), quien se revela como un referente imprescindible dentro de la enseñanza del español como

lengua extranjera. El autor se centra en el funcionamiento comunicativo de la lengua y, aunque no profundiza en los comportamientos sintácticos, ofrece un abanico amplio de tipología causal desde la perspectiva semántica y funcional.

El autor antes mencionado muestra, también, diversos entornos pragmáticos con las funciones comunicativas de las construcciones que expresan la causa, desde lo cual explica cómo funcionan los operadores⁵⁹ en ciertas situaciones y los distintos efectos expresivos que presentan. Resulta significativo, en este estudio que presenta el autor, el análisis que realiza de lo que él mismo denomina “funcionamiento de los operadores” para referirse a los diferentes nexos.

El estudio del autor se sustenta en planteamientos antes realizados sobre el tratamiento de los contenidos gramaticales: “la gramática no debe tratar solamente de los elementos estudiados en sí mismos, sino también de sus contextos en los que se expresan las ideas y nociones. En otras palabras, hay que indicar los entornos de utilización de los operadores gramaticales y los distintos matices que encierran”. (Matte Bon; 1992: 85).

En la obra, antes mencionada, a partir de los propósitos comunicativos que se plantea, no se realiza ninguna clasificación, sino, se presentan grupos según las funciones comunicativas, los que se ofrecen a continuación⁶⁰(1995:220-27).

- Explicar explícitamente la causa de algo
- Presentar una explicación como pretexto
- Presentar la causa de algo con connotaciones negativas
- Presentar la situación previa
- Retomar un elemento de información
- Presentar la causa de algo bien aceptado
- Presentar la causa de algo mal aceptado
- Presentar la causa de algún problema
- Presentar una información presumiblemente conocida

⁵⁹ Término recurrente utilizado por el autor para referirse al nexo o conjunción.

⁶⁰ Gramática Comunicativa del español. P 219-227.

- Presentar una información presumiblemente no conocida
- Justificar una precaución
- Presentar la causa de algo como resultado de una acción (1995: 220-27).

Sin embargo, a pesar del carácter comunicativo que se manifiesta en esta propuesta, es válido destacar que no es el enfoque de tratamiento que prevalece en esta enseñanza, lo que resulta contradictorio, teniendo en cuenta el objetivo esencial que tiene la enseñanza de la lengua en este contexto. Queda entonces como una asignatura pendiente generalizar propuestas tan bien definidas como esta que realiza Matte Bon que contribuyen de manera efectiva al desarrollo de la competencia gramatical y comunicativa de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La diversidad de terminologías empleadas para denominar la oración compuesta, las diversas clasificaciones que se ofrecen por diferentes autores sobre la oración subordinada causal, así como la gran cantidad de nexos que se utilizan en español para la expresión de la causa, constatan que constituye un contenido de gran dificultad para los estudiantes, especialmente para los que aprenden el español como una lengua extranjera, lo que se evidencia en las limitaciones manifiestas cuando hablan o escriben. En la mayoría de los casos, los estudiantes muestran desconocimiento en la diversidad de nexos con los que cuenta el español y la gran gama de significados que pueden expresarse a través de ellos y cuando lo hacen no les otorgan, a lo que dicen, el valor pragmático que cada uno de ellos posee. Dirigir el estudio de este contenido hacia el dominio de las propiedades semántico pragmáticas y discursivas de esta estructura lingüística es una tarea que deberá resolverse en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, R. & Alfonso, J. (2007). *Didáctica Interactiva de Lenguas*. La Habana: Félix Varela.
- Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bello, A. (1958). *Gramática de la Lengua Castellana*. Argentina: Editorial Sopena
- Bueno Hudson, R. (2009): "El español y sus variedades: implicaciones en el aula de español como lengua extranjera", *Actas de las III Jornadas didácticas del Instituto Cervantes de Manchester* (Manchester, julio de 2009).

- Castillo, A. A. (2015). *La enseñanza-aprendizaje del análisis sintáctico de las oraciones compuestas subordinadas en los estudiantes de*. Santiago de veraguas, República
- Colectivo de Autores (2005). Cap 6:La oracion compuesta . En *Manual de Gramatica Española. Tomo II* (págs. 94-95). Ciudad de La Habana: Felix Varela.
- Costa, A. T. (2012). *Gramatica española contemporanea . De la gramatica de la lengua a la gramatica del discurso. tomo I*. La habana: Pueblo y Educacion.
- De la Cueva, O (1989). *Manual de Gramática Española II*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educacion.
- Gaya, S. G. (1966). *Curso Superior de Sintaxis Española*. La Habana,Cuba: Pueblo y Educacion .
- García Santos, J. F. (1994): “¿Qué gramática?” (Intervención en una mesa redonda), en *Actas de IV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 69-77.
- García Santos, J.F. (1989): «Sobre las Causales», *Philologica IL Homenaje a D. Antonio Llorente*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, págs. 123- 137
- García, M. F. (2013): “Enseñar español a sinohablantes: reflexiones teóricas y propuestas prácticas”, en *IV Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes en Jaén* (edición SinoELE), pp. 229-232.
- Gili Gaya, S. (1998): *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- Gómez, L. (1994). *La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua*. Centro superior de investigaciones científicas.
- Gutierrez, K. R. (2018). *Español como lengua extranjera. Didacticas innovadoras*. Recuperado el 10 de junio de 2020, de *Horizontes Pedagogicos: http://revista.iberamericana.edu.co/index_php/rhpedagogicos/article/view/1179*
- Llorach, E. A. De ciertos usos de la unidad /que/. En M. &. Dorta, *Contribuciones al estudio de la linguistica hispanica* (págs. 109-114). Santa Cruz de Tenerife : Montesinos .
- Martinez, A. M. (2015). Factores que condicionan al estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la competencia gramatical en ELE. *XXV Congreso Internacional ASELE* (págs. 833-841). Mexico: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Matte, F. (1988): “En busca de una gramática para comunicar”, en *Cable*, 1, pp. 36-39
- (1995): *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión.
- (2009): “Hacia una gramática de los porqués y los cómo”, en *MarcoELE, Revista de didáctica español lengua extranjera*, 8, pp. 75-81.
- Ordoñez, S. G. (1996). *Sintaxis y la enseñanza del español como lengua extranjera* .Recuperado el 10 de junio de 2020, de [http:// cvc.cervantes.es/ensenaza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0003.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenaza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0003.pdf)
- Porro et al.(1978). *Sintaxis del español contemporaneo*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educacion.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009): Nueva gramática de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe

Rodríguez, A. G. (2017-2018). *Oraciones de relativo en el aula de ELE*. Salamanca : Universidad de Salamanca .

Rodríguez, A. G. (2017-2018). *Oraciones de relativo en el aula de ELE . Trabajo de Fin de Grado*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Rodríguez, J. B. (1987- 1988). Sobre el /que/ y la subordinación en castellano . *Revista de Filología. Universidad de La Laguna* , 103-117.

Samuel Gili Gaya, (1966): Curso Superior de Sintaxis Española, Barcelona, Vox.

YI-SHAN CHIEN (2015). La subordinación adverbial en español y en chino: estudio contrastivo. Tesis doctoral

ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DEL EMPLEO DE LA ORACIÓN SUBORDINADA ADJETIVA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

Autores: DraC. Julia Fabelo Tandam julia.fabelo@fenhi.uh.cu

Lic. Kolawole Amadou

Dra. C Maritza Guerrero Hidalgo, maritza.gh@fenhi.uh.cu

RESUMEN

El reconocido valor que adquiere cada vez más el tratamiento de la gramática en la enseñanza del español como lengua extranjera se hace evidente en la presencia de las inquietudes y reflexiones expresadas a través de diferentes obras de investigadores y profesionales que, de alguna manera, tienen la responsabilidad de abordarlo en un contexto en el cual, desempeña una función vital para el desarrollo de la competencia

comunicativa. Sin embargo, las experiencias obtenidas no siempre han sido favorables, pues los estudiantes manifiestan insuficiencias en su aprendizaje y, por tanto, en su empleo adecuado lo que manifiestan en su comunicación, tanto oral como escrita. Una de esas dificultades lo constituye el aprendizaje y empleo de la oración compuesta por subordinación por la complejidad sintáctica que tiene y su relación con otras estructuras lingüísticas. Motivados por lo anteriormente planteado, en el presente trabajo se propone algunas reflexiones que caracterizan a la oración subordinada adjetiva en un contexto tan complejo como el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Palabras claves: enseñanza, gramática, lengua extranjera, oración subordinada, adjetiva.

INTRODUCCIÓN

Tal y como afirma Guerrero (2016): “para comprender el funcionamiento de una lengua no basta con estudiar las unidades del sistema lingüístico y sus relaciones, sino también, sus reglas de uso en situaciones reales de comunicación para articularlas en el discurso y emplearlas de manera apropiada según la finalidad que el hablante intenta conseguir y el contexto social en que el discurso se produce, y la ciencia que permite esas reglas de uso es la Gramática, la que aporta grandes beneficios, pues explica los mecanismos internos que hacen funcionar la lengua y las reglas que estructuran y ordenan las ideas, y que permiten que se vinculen coherentemente una y otras en un entramado de significados y de relaciones entre palabras para que puedan ser eficazmente comunicadas y comprendidas.

Un idioma es un sistema de actuación social: hablar un idioma es, pues, actuar con él” (Guerrero; 2016:5), por lo que en el aprendizaje de una lengua no solo se debe aprender palabras, sino también, su empleo según la intención y finalidad con que el emisor las emplea en contextos complejos para transmitir el pensamiento sea real o subjetivo, es decir, cuando las oraciones simples no resultan satisfactorias al estudiante para comunicarse, se debe recurrir a estructuras más complejas como las oraciones subordinadas ya que constituyen estructuras significativas que responden a la complejidad con que este construye su discurso, que está relacionado con un dominio semántico, pues relaciona los signos lingüísticos con los significados que se manifiestan en oraciones y textos, un dominio sintáctico que lo expresa en la estructuración y organización de dichos signos y un dominio pragmático, puesto que establece la relación del signo lingüístico con sus usuarios, su empleo y sus efectos ,

según el tipo de habla, como aseguran Núñez Ramos y Enrique del Teso Martín en su obra¹, sin embargo en el aprendizaje de la lengua española para estudiantes no hispanos, se manifiestan insuficiencias, debido a las diferencias que existe, pues su gramática difiere de la española, sobre todo, en la construcción de discursos complejos, además de que quieren aprender la lengua de forma memorística y esta se debe aprender de forma reflexiva. Una de esas dificultades lo constituye el aprendizaje y empleo de la oración compuesta por subordinación por la complejidad sintáctica que tiene y su relación con otras estructuras lingüísticas, por lo que el objetivo de este artículo es reflexionar acerca de las oraciones más compleja de expresar, tanto oral como escrito, el pensamiento humano: la oración subordinada y dentro de ella, la adjetiva, a partir de los estudios realizados por grandes investigadores y profesionales.

DESARROLLO

Dentro de la gramática, el tema de la subordinación resulta indispensable debido a que su empleo por parte de los usuarios demuestra una aprehensión de la lengua y calidad en el discurso, por lo que su uso es incuestionable.

La oración compuesta por subordinación se reconoce por la mayoría de los autores como un periodo en el que las oraciones que lo integran, además de tener la dependencia contextual o psicológica, tienen una verdadera dependencia sintáctica, gramatical o formal, ya que la oración principal rige la oración subordinada, y cuentan con elementos subordinantes como conjunciones subordinantes, pronombres y adverbios. Esto se reconoce en las definiciones ofrecidas en diferentes obras y autores:

Para Gili y Gili y Gaya: “toda oración subordinada se halla incorporada a la principal, y guarda con ella la misma relación que guardan con el verbo los elementos sintácticos de la oración simple. Analizando la oración subordinada desempeñará dentro de la principal la misma función que corresponde a un sustantivo, adjetivo o adverbio, de ahí deriva su clasificación. (Gili y Gaya, 1966, pág. 286)

Emilio Alarcos Llorach (1994) sostiene que las oraciones subordinadas, dentro de una oración principal, se clasifican según la categoría de palabra que podría sustituirlas, como un sustantivo, adjetivo o un adverbio.

La Real Academia de la Lengua Española define la oración subordinada como “elementos incorporados formalmente a la oración principal o subordinante como sujeto, predicado o complemento de cualquier clase”. (RAE, 1982: 503). En esta misma obra se señala que el grado de incorporación varía, que es mayor cuando la oración subordinada actúa como sujeto o como complemento directo, y menor cuando actúa como complemento de otro tipo. La dependencia de la oración subordinada o regida, en relación con la subordinante o regente, se expresa formalmente mediante conjunciones subordinantes, pronombres o adverbios relativos, pronombres o adverbios interrogativos, el modo del verbo, o el orden de palabras. (RAE, 1982: 503)

De manera que, los estudiosos de la gramática española, con especial énfasis en las oraciones compuestas, están de acuerdo en que, en la oración subordinada se distinguen tres tipos de oraciones compuestas, además, cabe aclarar que la denominación de la oración compuesta varía según los estudios que se han realizado, pero que, al revisarlos de manera cuidadosa, todos están dentro del marco de las oraciones compuestas y/o proposiciones.

Se reconoce así que la oración subordinada corresponde al *periodo hipotáctico*, donde la oración subordinada funciona como miembro o parte de miembro de la oración principal, y su función puede ser sustantiva, adjetiva o adverbial. A su vez, se distingue su valor pues, mediante su empleo se pueden expresar conceptos complejos que ningún adjetivo, sustantivo o adverbio por sí solo puede abarcar. En este grupo, las oraciones subordinadas adjetivas desempeñan un rol bien importante y se manifiesta en la recurrencia de su empleo en la comunicación tanto oral como escrita.

Gili y Gaya (1966) al referirse a este tipo de oración reconoce la posibilidad que tiene el sustantivo, cualquiera que sea su función sintáctica, “de ser calificado o determinado por una oración introducida por medio de un pronombre relativo. Al mismo tiempo destaca la doble función de un pronombre relativo: primero, reproducir el sustantivo y, luego, servir de nexo conjuntivo entre la oración principal y la subordinada.” (Gili y Gaya, 1966: 301). Para este autor, todas las relaciones de relativo son adjetivos aplicados a cualquier sustantivo o pronombre de la principal, al cual se llama antecedente de relativo. Así, el empleo de las subordinadas adjetivas permite atribuirle

al sustantivo cualidades muy complejas para las cuales no tiene el idioma, adjetivos o participios léxicos. Por otro lado, cabe añadir que, si bien la oración de relativo es siempre complementaria de un concepto sustantivo de la principal, el pronombre relativo puede ejercer diferentes funciones dentro de su propia oración. El pronombre relativo puede tener en su oración funciones distintas de las que tiene como componente de la principal.

Coincidentemente, Seco (1972) quien indica que una subordinación adjetiva está compuesta por un verbo con o sin adyacentes y por medio de la palabra que determina el concepto del sustantivo de la oración principal, es decir, una mini oración en otra oración que ya no funciona como tal, sino como adjetivo. Además, las palabras de enlace no siempre son los relativos que, más bien puede ir este relativo precedido de una preposición o por el contrario llevar artículo.

Al respecto, Santiago Revilla (1974) sostiene que las oraciones relativas hacen referencia a un nombre o pronombre expreso o sobrentendido de la oración principal, a la cual el autor denomina antecedente, además lo más importante, para que la relación sea coherente el relativo debe concordar en género y número con su antecedente.

A fin de identificar y distinguir la oración adjetiva el autor sugiere que, aunque la oración adjetiva está subordinada, no quiere decir que siempre se exprese primero la oración principal y luego el relativo o adjetivo, sino que, lo más común es que van entremezclados, es decir se anteponen y posponen al sustantivo modificado.

Sobre este tipo de oración, Porro (1978) refiere que las oraciones subordinadas adjetivas son los enunciados dependientes de un sustantivo de la oración regente (sujeto, complemento directo, indirecto, etc.) al cual modifica de la misma manera que cualquier adjetivo o participio léxico. Estas oraciones funcionan como complementarias de un sustantivo de la oración regente. Están introducidas por los pronombres relativos (*el*) *que*, *el cual*, *quien*, *cuyo*. *Cuanto* constituye un puente, un elemento de transmisión o intermedio entre los pronombres y adverbios relativos, por carecer de un valor distintivo exacto. (Porro, 1978:142). Para esta autora, con los pronombres y adverbios relativos, el antecedente es un sustantivo o un adverbio. Las oraciones subordinadas introducidas por los adverbios relativos: *donde*, *cuando* y *como*, son adjetivas si tienen

un antecedente sustantivo expreso. De la misma manera que un sustantivo, cualquiera que sea la función sintáctica que realice el antecedente, está modificado por un adjetivo, también una oración complementaria subordinada, introducida por un pronombre relativo, puede especificarlo o determinarlo. (Porro,1978: 142).

Por su parte, relacionado con el tema, Llorach (1994) considera los siguientes aspectos: primero, el antecedente va siempre delante del pronombre relativo; solo en la poesía puede estar atrás del relativo; segundo, la oración adjetiva empieza siempre con el pronombre relativo (que, quien, el cual, etc.) por tanto su verbo irá detrás de dicho pronombre.

Estudios como el de Eduardo Andia (2006) sostiene que cuando un adjetivo es sustituido por una oración, se dice que la oración es adjetiva, por tal razón se desempeña en una oración principal subordinándose por medio de un pronombre relativo como adyacente del sustantivo al que acompaña. Otro aspecto a tener en cuenta es que no siempre las oraciones de relativo llegan a ser necesariamente adjetivas, para eso aludo los tres puntos desarrollados por Leonardo Gómez Torrego (2002) en los que ocurre dicha situación:

“Cuando una oración de relativo complementa a un adjetivo, no puede hablarse de oración adjetiva, pues no desempeña la función de un adjetivo, ya que este no puede ser modificado por otro adjetivo” (Gómez, 2002 (2): 340)

“También son de relativo pero adverbiales las oraciones introducidas por algún adverbio relativo (donde, cuando, como, cuanto) sin antecedente expreso” (Gómez, 2002 (2): 340)

“Tampoco son adjetivas las oraciones de relativo que tienen como antecedente una oración entera, pues los adjetivos solo modifican a sustantivos y no a oraciones” (Gómez, 2002 (2): 341).

En la *Nueva Gramática de la Lengua Española* “se denomina oraciones subordinadas de relativo (también oraciones *relativas* o simplemente *relativas*) las encabezadas por un pronombre, adverbio o determinante relativo, o bien por los grupos sintácticos que estas voces forman”. (Real Academia 2009 (1): 3290, 44.1a)

Como se puede apreciar todos concuerdan que este tipo de oración subordinada modifica a un antecedente, el que puede ser un sustantivo u otra clase de palabra que realice función sustantiva y que puede aparecer de manera implícita y explícita; cuando aparecen de manera explícita. Además, estos y otros investigadores coinciden en que se *clasifican en subordinadas adjetivas especificativas y explicativas*, por lo que se puede establecer un paralelismo entre ellas:

<i>Especificativas</i>	<i>Explicativas</i>
<p>a) Restringen el significado del sustantivo antecedente. Se toma solo un subconjunto. determinan al antecedente.</p> <p>b) Se unen íntimamente al sustantivo antecedente sin pausa entre este y la oración.</p> <p>c) No pueden suprimirse, pues el mensaje se convierte en otro.</p>	<p>a) No restringen el significado del antecedente. este se toma en toda su extensión. denota una cualidad o una condición referida al antecedente.</p> <p>b) Se separan del antecedente por una pausa. En la escritura se separan por comas.</p> <p>c) Pueden suprimirse sin alterar el mensaje.</p>

El carácter especificativo o explicativo, tiene como fundamento la cantidad que se toma del conjunto antecedente.

Aunque desde el punto de vista semántico existen las diferencias apuntadas, se encuentran semejanzas, dadas desde los puntos de vista sintáctico y formal.

- ❖ Sintácticamente, se subordinan al antecedente, inciden en un sustantivo antecedente.
- ❖ Formalmente, se introducen por un pronombre relativo que realiza una triple función: *ejerce de nexo de subordinación; desempeña una función sintáctica en la subordinada (sujeto, objeto directo, etc.); posee naturaleza anafórica, lo que permite relacionar semánticamente la oración subordinada con el grupo nominal del que forma parte. Además, según el Manual de la Nueva Gramática (2010) pueden ser simples: que (...), o complejos (también compuestos), (...) contienen*

dos componentes: el artículo determinado y los relativos *cual* o *que* (*el cual / la cual / lo cual / los cuales / las cuales* y *el que / la que / lo que / los que / las que*).”

En la obra de Gili y Gaya (1966)⁶¹ y en la de Porro (1978), se resume que:

- ❖ **Que:** - puede aparecer solo o acompañado por el artículo; en el último caso, el artículo puede no formar parte de la oración subordinada, sino constituir el antecedente del relativo: *el, la, lo, los, las*.
 - Se emplea con antecedente de persona y de cosa, es invariable, independientemente del género y número del antecedente.
 - Puede ser sustituido por *el cual*, en las explicativas, pero no en las especificativas.
 - El artículo puede integrar un grupo entero, que actúa como relativo, *el que, la que, los que, las que*, de forma análoga al relativo compuesto *el cual, la cual, los cuales, las cuales*.
 - Puede usarse sin preposición *cuando* el antecedente de la oración relativa expresa circunstancias de tiempo o lugar, si no están presentes estos casos, lleva la preposición que corresponde a su papel sintáctico.
- ❖ **Cual:** - es un adjetivo correlativo de *tal*, y conserva este carácter siempre que se usa sin artículo, pero si está acompañado por el artículo se convierte en pronombre relativo.
 - Los relativos *el cual, la cual, lo cual, los cuales y las cuales*, tienen sentido explicativo, y pueden sustituir a *que* explicativo.
- ❖ **El cual:** este relativo compuesto se usa como equivalente a *que*, convenientemente cuando el relativo está alejado de su antecedente, el empleo de *el cual* se recomienda como más expresivo que el de *que*, a causa de que este no expresa género y número, y por consiguiente no enlaza con su antecedente con tanta claridad como el primero.
 - El artículo que acompaña a *cual* concuerda en género y número con el antecedente, evitando así la posible ambigüedad.
- ❖ **Quien:** - se usa para personas o cosas personificadas.
 - Cuando lleva antecedente expreso, no ofrece particularidades especiales, salvo el no poder ser sujeto de una oración especificativa.
 - Si no lleva antecedente expreso tiene también los empleos generales de los demás relativos, pero en él hay lucha entre el sentido del antecedente simplemente llamado, y el de relativo de generalización aplicable a cualquier persona.
 - La RAE denomina este último caso “quien con el antecedente implícito y establece que no se usa más que como sujeto o como predicado de la subordinada, es decir de su propia oración.

⁶¹ Sintaxis del español contemporáneo, 1966, cap. XXII, apartado 233-237, pp.306-309

- ❖ **Cuyo:** - de gran valor relativo y posesivo, relaciona dos sustantivos (antecedente y consecuente) y establece una relación de posesión entre ellos.
 - Concuerda en género y número con la cosa poseída.
 - Para los clásicos su uso se limitaba a periodos extensos y artificialmente complicados, sin embargo, su uso ha ido evolucionando llevándolo al empleo en un estilo arcaizante.⁶²
- ❖ **Cuanto:** para muchos gramáticos, este se incluye en el paradigma de los pronombres relativos, pero este paradigma no incluye los adverbios relativos *donde, cuando, como*, por lo que se considera la importancia de cuanto como un elemento de transición entre los pronombres relativos y los adverbios de la misma clase.

Si se tiene en cuenta las reflexiones realizadas se puede concluir planteando que esta estructura tan compleja es muy difícil para ser empleada por los aprendices no hispanohablantes de la lengua española en sus discursos.

BIBLIOGRAFÍA

Andia, E. (2006). *Curso elemental de Gramática Castellana*.

Gómez, L. (1994). La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua. Centro superior de investigaciones científicas

Hernández, F. G. (2004). Estrategias metodológicas para la enseñanza de la oración de relativo a estudiantes de español como segundalengua. *Filología y Lingüística XXX*, pp. 247-261.

Instituto de enseñanza a distancia de Andalucía. (s.f.). Recuperado el 21 de febero de 2020

Llorach, E. A. De ciertos usos de la unidad /que/. En M. &. Dorta, *Contribuciones al estudio de la linguistica hispanica* (págs. 109-114). Santa Cruz de Tenerife : Montesinos

⁶² Consultar ejemplos presentes en la Gramática de la RAE p.369-373

- _____ (1987). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- _____. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Porro et al.(1978). *Sintaxis del español contemporáneo*. Ciudad de La Habana, Cuba : Pueblo y Educación.
- Pons,J.R(1974), *Introducción a la Gramática, Tomo II* (pág. 158). La Habana : Revolucionaria.
- Revilla, S. (1974). *Gramática española moderna*.
- Roméu, A. (1987). *Metodología de la enseñanza del Español II*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Seco, M. (1972). *Gramática Esencial del español*.
- _____. (1960). *Gramática española*. Madrid: Aguilar. (s.a.). Recuperado el 10 de junio de 2020, de Lengua Castellana y Literatura 2ª Bachillerato: <http://librosMareaVerde.esy.es>.
- Torrego, E. G. (2002). *Gramática didáctica del español*.
- Toledo, M. A. (2006). *Factores clave en la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE)*. Recuperado el 10 de junio de 2020, de http://onomazin.letras.uc/articulos/13/9_Abad.pdf

EL SENDERISMO: UNA ACTIVIDAD INTERDISCIPLINARIA PARA EL APRENDIZAJE DE ELE EN LA FACULTAD PREPARATORIA DE CIENCIAS MÉDICAS

MSc. María Emilia Oves Fleites, mayraoves@gmail.com

Universidad de Ciencias Médicas de La Habana

RESUMEN

Las prácticas contribuyen a desarrollar en los estudiantes habilidades que permiten ampliar, profundizar e integrar los conocimientos y las habilidades, al relacionarse con los objetos y fenómenos en su medio ambiente y a la expresión correcta de sus ideas, tanto de forma oral como escrita.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de las clases de ELE y otras ciencias son importantes los senderos en los lugares que están presentes aquellos elementos, para

una práctica situacional que posibilita el desarrollo de actividades prácticas, las que pueden ser áreas urbanizadas o rurales, que agrupan varios puntos de interés cognitivo. Esta actividad ofrece ventajas, y es una vía para desarrollar los contenidos aprendidos en las clases y su vinculación con el medio. Al mismo tiempo, permite operar con principios didácticos para la enseñanza de todas las disciplinas, de ahí que se ha realizado una propuesta de actividades para dar cumplimiento a este tipo de actividad.

Palabras claves: senderismo, interdisciplinariedad, interculturalidad, actividades, enseñanza-aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Desde su fundación la Facultad Preparatoria ha estado trabajando en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE que es vital para motivar e incentivar la expresión oral y escrita y de esta forma se contribuye a la competencia comunicativa de los estudiantes no hispanohablantes de forma amena y creadora, fortaleciendo las diferentes áreas del conocimiento por donde debe transitar en el cumplimiento de los objetivos y las diferentes funciones didácticas que rigen los conocimientos. Además, enaltece la cultura. Esto responde a una de las formas del proceso de enseñanza-aprendizaje en las prácticas de los senderos, por otra parte, la misión actual de la Universidad es preservar y promover la cultura de la humanidad mediante sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad.

Este sistema de actividades facilita al profesor y al estudiante herramientas concretas con mucha profundidad y científicidad creadoras que son las vías idóneas para movilizar las habilidades intelectuales docentes y volitivas, las cuales fortalecen la creatividad y la auto preparación de esta diversidad de estudiantes y docentes, así como las exigencias de la universidad actual, llevan a plantear como interrogante científica, ¿cómo contribuir al perfeccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje en la Facultad Preparatoria en correspondencia con la exigencia actuales de la Universidad? Para ello se plantea como objetivo: Proponer actividades que contribuyan al desarrollo de las culturas científicas y la interdisciplinariedad, con el empleo de diferentes vías entre ellos, el senderismo.

DESARROLLO

El senderismo es un deporte de actividades y resistencia física, tiene el objetivo de lograr que las personas se vinculen con el medio ambiente. Los sitios están

señalizadas y homologadas por los organismos autorizados y conocer la zona a través de elementos culturales y etnográficas. Estos tienen sus beneficios físicos. La prevención de enfermedades cardíacas. La pérdida de peso y la reducción de la presión arterial. Mejora la calidad de poder psíquico y emocional y proporciona mitos de investigación. (Rodríguez, R., Guevara, 2017).

El sendero es el entorno local que favorece una preparación teórica del estudiante que lo capacita para actuar como sujeto de su propio aprendizaje, es un protagonismo estudiantil en el desarrollo de las competencias necesarias como investigador; de manera que su aprendizaje se proyecte fundamentalmente en la búsqueda, y la utilización del entorno local como objeto de aprendizaje y medio de enseñanza, en la contribución al crecimiento espiritual; al sentirse partícipe del proceso, demanda el conocimiento del objeto de aprendizaje de la Facultad como centro promotor e integrador. (Chequer, J., Rodríguez, 2018)

La interdisciplinariedad surge por primera vez en 1937 y es definida como un conjunto de disciplinas entre sí y con relaciones definidas, a fin de que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada. También es un proceso dinámico que busca proyectarse de soluciones y problemas de investigación, por lo cual, excluye la verticalidad de las investigaciones como proceso investigativo. Demanda el conocimiento del objeto de forma integral, estimulando la elaboración de nuevo enfoque metodológico más idóneo para la solución de problemas, aunque su organización resulta compleja, ante la particularidad de cada disciplina científica, normas y lenguas que posee sus propios métodos normas y lenguajes. (Álvarez, M, 2002)

Es en fin una filosofía y marco metodológico que podrían caracterizar las prácticas científicas consistente en la búsqueda sistemática de integración de las teorías, métodos, instrumentos, y, en general fórmulas de acción científica de diferentes disciplinas a partir de una concepción multidimensional de los fenómenos y del reconocimiento del carácter relativo de los enfoques científicos por separado. Es considerado una apuesta por la pluralidad de perspectivas en la base de las investigaciones. (Caballero, C.A, et al, 2007)

La interculturalidad apunta a describir la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico. Esto supone que ninguno de los conjuntos se encuentra por encima de otro, una condición que favorece la integración y la *c o n v i v e n c i a* armónica de los individuos, cabe resaltar que este tipo de relaciones interculturales supone el respeto hacia la diversidad. Esto promueve el acercamiento entre culturas. Ella depende de múltiples factores como las distintas concepciones de la cultura los obstáculos comunicativos, inculca valores afines para construir sociedades democráticas integradas en la armonía sea protagonista de la interacción social y nos permite enriquecernos ampliamente. (Chapé, R. Díaz, 2014)

El desarrollo de la cultura del diálogo, dentro de las relaciones interpersonales, es un elemento contribuyente en gran medida al entendimiento y comprensión de todas las situaciones polémicas, desde el punto de vista socio- económico y la contribución y fortalecimiento de la cultura científica. (Mora Ávila, L, 2015)

Proceso de enseñanza- aprendizaje. Es el procedimiento mediante el cual se transmiten ~~Conocimientos~~ especiales, dimensiones generales sobre una materia, sus dimensiones es el fenómeno del rendimiento académico a partir de los factores que determinan su comportamiento, inciden en su desarrollo, unas series de comportamientos que deben interrelacionarse para que los resultados sean óptimos. Los profesores en la búsqueda de solución de problemas, se preocupa por desarrollar un tipo particular de motivación en los estudiantes. “La motivación para aprender”. (Didácticas de las Ciencias. Nuevas perspectivas. Parte 4, 2012)

Actividades. El concepto es muy amplio y esto se refiere a las actividad social que ejerce un profesor dentro de un aula o bien dentro de la misma escuela, se desarrolla diferentes actividades simultáneas para brindar solución espontáneas ante problemas impredecibles y para realizar estas actividades se determinaron los senderos: mediante entrevistas a residentes en las localidades, recorridos por la localidad y los propios conocimientos de los investigadores, se procedió a determinar tres senderos: Facultad Preparatoria. Policlínico Gregorio Valdés. Desembocadura del Río Cojímar Organopónico. Calle central de la Villa Panamericana. Costa. (R., Díaz M, et, al, 2014)-

Propuesta: de unos de los senderos.

Facultad Preparatoria-Policlínico Gregorio Valdés Cruz, El Castillito, El Torreón, la Terraza de Cojímar y la empresa pesquera.

Actividades:

En el recorrido desde la Facultad hasta el policlínico cumplirá con las siguientes indicaciones.

Anote los nombres de las plantas medicinales que encuentra en el recorrido, sino conoce el nombre, pregúntaselo a cualquier persona. Recoge muestras. Entreviste a un poblador para conocer otras plantas y sus aplicaciones. Pregunte qué órgano se puede tratar y el modo de utilizarlo. (Artiles, O. Giral 1995)

En el policlínico. Realice la siguiente entrevista a un doctor (a). Anote las informaciones que le brindan en el policlínico. ¿Qué cantidad de población atienden?

¿Cuáles son las enfermedades más frecuentes en la comunidad? ¿Qué medidas higiénico-sanitarias usted les recomienda a los pacientes? ¿Cómo intervienen en la educación de la comunidad? ¿Utiliza algunas medicinas alternativas para algunos padecimientos o enfermedades? ¿Cuáles? ¿Utilizan las plantas medicinales? ¿Cuáles son las que más recomiendan? ¿Por qué? Conforme un párrafo coherente.

En el recorrido del policlínico a El Castillito, El Torreón y la Terraza de Cojímar

Anote los lugares históricos por dónde se transita y los hechos más relevantes. Si no lo conoce pregunte. Busquen algunos de los pobladores más antaño del lugar y pídanle de favor que le cuente la historia del lugar. ¿Qué lugares históricos se pueden encontrar en la comunidad? Ha existido algún personaje o hecho histórico importante del que se pueda hablar. Recuerde expresar su opinión en forma oral o escrita.

En la empresa pesquera

¿Cómo es el relieve de la zona? ¿Qué característica tiene? ¿Cuáles son los animales que más abundan en la zona? ¿La pesca que se realiza es planificada o indiscriminada?

-Anote todas las informaciones que le brinde la población, sobre el medio ambiente y la ensenada. ¿Cómo contribuye la empresa pesquera al cuidado y conservación del medio ambiente y la bahía, así como su actividad económica fundamental? Escriba un comentario sobre las actividades realizadas durante el sendero que realizó.

A continuación, se desarrollará un taller en la próxima clase, basado en las actividades realizadas.

Segundas propuestas se realizarán por cada unidad de clase. Basado en el senderismo realizado.

Unidad I. ¿Quién eres? Recorrer la escuela por lugares amenos, preguntar por nuestros datos personales. ¿Cómo nos llamamos? ¿Cómo son las aulas? Tomar vivencias.

UNIDAD 2. La familia. Recorrer la comunidad y observar el comportamiento de las personas y sus formas de vivir. (Cultura científica) ¿De qué están construidas las viviendas? Investiga qué materiales utilizaron y cómo lo aliaron. Las resistencias de las viviendas. (Multidisciplinariedad) Demostrar, en el aula., a partir de las vivencias tomadas.

UNIDAD 3. Comidas y bebidas. Visitar: mercados agropecuarios, restaurantes, centros comerciales. Investigar sobre comidas y bebidas cubanas y las distintas frutas y vegetales. (Multidisciplinariedad) Tomar vivencias y traer en soporte digital al aula.

UNIDAD 4. Ciudades y playas. Visitar playas, ciudades importantes que más le interesen. Tomar vivencias y compararlas con las ciudades de su País (Multidisciplinariedad y la cultura científica)

UNIDAD 6: Así era. Investigar antes y después cómo era Cuba en la comunidad. Realizar un cuadro comparativo con su País, teniendo en cuenta: acontecimientos, la idiosincrasia de ambos países, Sus culturas. Exponer vivencias.

UNIDAD 7. Mi salud. Visitar consultorios médicos de la salud, policlínicos y hospitales y centros asistenciales. Tomar vivencias y realizar entrevistas. (Multidisciplinariedad y cultura científica.)

UNIDAD 8. Vamos de viaje. Visitar tiendas. Aprender a comprar con la dualidad de la moneda cubana. Investigar sobre el CUC y el CUP. Investigar sobre el transporte en que se movieron. Tomar vivencias. (Cultura científica y Multidisciplinariedad)

UNIDAD 9. Fiesta y tradiciones de ambos países. Actos políticos y revolucionarios. Las bodas. Los carnavales. Fiestas tradicionales. Tomar vivencias para exponer en el aula. (Multidisciplinariedad y la cultura científica.)

UNIDAD 11. La actividad física y el deporte. Asistir a gimnasios, investigar sobre la actividad física y el beneficio para el ser humano. Tomar vivencias. (Cultura científica y multidisciplinariedad).

UNIDAD 12. Juventud divino tesoro. Visitar centros de salud. Investigar sobre conflictos generacionales. Drogas y tabaquismo. Proyectos de vida. Tomar vivencias en soporte magnético. (Multidisciplinariedad)

UNIDAD 13. Hispanoamérica su cultura y su historia. Visitar La Habana Vieja. Museos, lugares históricos y figuras importantes. Investigar sobre estos temas. Tomar vivencias. (Multidisciplinariedad)

UNIDAD 14. La Ecología. . Investigación sobre el medio ambiente y el oro verde. (Oves, M. E. 2018). Basado en estas investigaciones. Proponer actividades escritas.

Expresión escrita.

Continuar el relato; ¿Qué pasa después? ¿Cómo continúa la historia? Escribir carta de contestación, biografía de protagonistas. Inventar nuevos textos. Crear diálogos entre personas, que han participado en el sendero. Escribir una crítica a lugares visitados. Preparar entrevistas a lugares de visitas. Preparar encuestas y sondeos de opinión sobre el tema del sendero. Rescribir temas con un formato diferente. Escribir una descripción de las sensaciones que producen los senderos seleccionados.

Comprensión auditiva y producción oral.

Editar un casete con las visitas realizadas seleccionadas por la clase. Diseño de una campaña de publicidad. Diseño de un vídeo-clip. Comentarios o debates sobre el

tema de visita. Juegos de simulación según la temática y los senderos realizados.
(Oves, M. E. 2018). (11)

Propuesta de explotación didáctica, tomadas del libro Aprendamos Español (I, II, III)
.Vichy M. (2008)

Articula la explotación en tres fases que se desarrollan a continuación.

Primera fase:

El objetivo de esta primera fase suele ser despertar expectación y curiosidad hacia el tema, promover la comprensión, hacer conjeturas y preparar el vocabulario de los senderos a realizar.

Se centra en el vocabulario de las clases, al menos en la primera sesión en la que se plantee una práctica con un grupo nuevo, para que puedan seguir las instrucciones sin problemas y puedan participar en el desarrollo del resto de las actividades.

Propuesta de actividades de pre- audición.

Las actividades de esta fase se centran sobre todo en la comprensión escrita y en conversaciones que implican la comprensión auditiva y la expresión oral. Es útil hacer su clasificación, siguiendo las destrezas practicadas para que el lector pueda encontrar más fácilmente las actividades que más se ciñen a sus objetivos.

Comprensión escrita.

- Se llevan a clase algunas láminas, fotos, videos, tomados del senderismo y se pide a los estudiantes que comparen estas con las de su país en cuanto, al medio ambiente, salud, educación, medios de transporte, etc.

-Entregar a los estudiantes, palabras tomadas del recorrido sustituirla por un dibujo
Entregan de algunos temas redactados por ellos sobre los senderos visitados. Se borran algunas palabras al final de los párrafos. Los estudiantes tienen que adivinar qué palabra falta siguiendo el orden lógico del contenido. Se eliminan algunos tiempos

verbales. Los estudiantes, deben completar el texto. Para facilitar la tarea se pueden suministrar tarjetas con los tiempos verbales ocultos.

Se divide por la mitad cada texto. Los fragmentos pertenecientes a la primera parte se colocan en una columna de un modo aleatorio. Se hace lo mismo en una segunda columna con los fragmentos del final. Los estudiantes, deben unir con flechas cada fragmento inicial con su correspondiente fragmento final.

Se puede pedir a los estudiantes, que busquen información sobre el sendero visitado Después puede hacerse una propuesta oral en común además pueden escribir en la pizarra. Se entrega el texto del sendero completo a los estudiantes y en pequeños grupos preparan el vocabulario del tema con las ideas de cada uno y ayuda del diccionario.

Se entrega una versión falsa del tema con frases ajenas a la práctica. Los estudiantes tienen que detectarlas y proponer la versión real.

A partir de un listado de palabras proporcionado por el profesor, los estudiantes deben adivinar el tema del sendero. Se preparará el léxico, se pueden repartir tarjetas con las palabras del sendero. Por parejas o en pequeños grupos estos deberán explicar su significado y el profesor va recogiendo las palabras en la pizarra, realizar una lluvia de ideas.

Comprensión auditiva y producción oral.

Conversación guiada sobre los hábitos y gustos de los lugares visitados, conversación sobre la relación entre lo observado con momentos de la vida diaria, guiada sobre el tema del sendero, época lugar, idiosincrasia, se realizará actividad en parejas con vacío de información para entresacar datos del lugar visitado. El profesor presenta el vocabulario y el contenido del lugar visitado mediante dibujos o fotos y se les pide a los estudiantes que formulen hipótesis sobre lo observado. Se realiza una lluvia de ideas sobre el tema de la práctica. Proyección del vídeo-clip de la visita que se ha realizado. Realizaran hipótesis sobre el video y el contenido. Todos llegarán a un consentimiento. Corresponde al momento propio de la escucha

Propuesta de actividades de audición:

El profesor elabora una lista de palabras en las que algunas aparecen en el sendero y otras no. Los estudiantes al escuchar la audición tienen que marcar las palabras que pertenecen a esta, deben detectar repeticiones, escribirlas, formas gramaticales o palabras del vocabulario y determinar a qué sendero pertenece y fundamentar. El profesor presenta el vocabulario y el contenido del lugar visitado mediante dibujos o fotos y se les pide a los estudiantes que formulen hipótesis sobre el tema de lo observado. Dictado musical: En cada texto se detiene la audición y los estudiantes, deben copiar lo que han escuchado, aquí dicta el estudiante.

Ejercicios de comprensión lectora y auditiva

Mientras se escucha el texto: ejercicios de opción múltiple, ejercicios de verdadero/falso, ordenar frases o párrafos separados previamente. Se separa el texto en diferentes partes. Las partes se colocan en tarjetas desordenadas. Los estudiantes deben reconstruir el texto ordenando las tarjetas. Para cada párrafo se elige una foto o dibujo que resuma la idea o la acción. A continuación, se presentan dibujos desordenados y los estudiantes deben ordenarlos mientras leen el texto y como alternativa a los dibujos se pueden usar frases que resuman la idea. Escuchan una canción tienen como objetivo comprender el tema principal y buscar un título. Para algunas palabras del texto se proponen dos términos sinónimos. Al escuchar el texto deben determinar cuál de los dos términos es el verdadero. Se pide a los estudiantes que tomen los apuntes que estimen oportunos durante la visita para formular después a sus compañeros preguntas sobre el contenido del sendero. Se presentan una lista con varias definiciones de palabras, al escuchar el texto deben relacionar estas definiciones con las palabras que definen que se encuentran en el texto. En varias tarjetas se escriben palabras que aparecen en el texto y se disponen las tarjetas sobre una mesa. Al escuchar el tema los estudiantes deben coger las tarjetas a medida que las palabras que estas contienen aparecen en esa audición y el que más tarjetas obtenga es el ganador.

Tercera fase:

Las actividades de pos audición engloban todo aquel trabajo posterior a la escucha de la audición relacionada con el tema de la misma.

Propuesta de actividades de pos- audición:

Actividades de gramática.

Clasificar frases según su aspecto verbal, Separar en listas, cajas o cartulinas de colores los elementos similares (léxicos gramaticales) que conforman diferentes categorías. Alterar el texto sin modificar su significado: cambios de tiempos verbales, de persona, de lugares, completar diálogos, estilo indirecto.

Los resultados.

El nivel de conocimientos alcanzados por los estudiantes y la base científica de los contenidos desarrollados, sirvió de mucho para mejorar el trabajo con todas las asignaturas. Enseñó algo novedoso, para educar, transmitir conocimientos y aplicar principios pedagógicos en los estudiantes de forma perdurable y práctica. Se considera que para nuestros estudiantes es la mejor vía para cumplir el principal objetivo: desarrollar habilidades comunicativas. En los cuatros macro habilidades. La calidad de las actividades desarrolladas, despertó el interés por el senderismo y se cumplió el principio de la vinculación de la teoría con la práctica. (Vichi, M. Y otros, 2008)

CONCLUSIONES

Existen los fundamentos que sustentan el empleo del senderismo como una alternativa pedagógica en la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas, como alternativa pedagógica es abarcadora, integradora, flexible y viable. Esta alternativa posibilita el desarrollo de la interdisciplinariedad y la interculturalidad a través de la propuesta de actividades de profesionales de perfil amplio, tanto en los docentes como en los estudiantes. Los resultados obtenidos con la aplicación de la alternativa son satisfactorios.

CAPÍTULO II

EL PAPEL DE LAS ARTES Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

LAS TIC EN LA CLASE DE ELE: UNA EXPERIENCIA EN LA FACULTAD PREPARATORIA DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA HABANA.

Autora: MSc Odalys Ruiz Guevara odalyta@fp.sld.cu, odalitarg@nauta.cu

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

RESUMEN

La sociedad actual se caracteriza por el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), las mismas han significado una revolución en ámbitos muy diferentes y variados. Su impacto se ha visto reflejado también en la enseñanza de lenguas extranjeras. La Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana no ha estado ajena a este fenómeno contemporáneo, en consecuencia en esta institución se están llevando a cabo esfuerzos para integrar los avances informáticos y tecnológicos al aula de español como lengua extranjera. El presente estudio muestra parte de la experiencia de la estrategia de implementación de las nuevas tecnologías en las clases de ELE en la FPUCMH. El objetivo del trabajo es revelar la experiencia de la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español como lengua extranjera en la Facultad Preparatoria con el empleo de laboratorios de idioma digitales. Se emplearon para la realización de este estudio métodos teóricos: el análisis histórico-lógico y el análisis documental y como método empírico la encuesta a alumnos y profesores. Con la experiencia se demuestra que el trabajo con las TIC en la enseñanza de las lenguas, específicamente en ELE, con el empleo de los laboratorios de idioma, es un incentivo para los alumnos a la hora de sumergirse en la cultura de la lengua que estudia, permite la inmersión lingüística, la atención a la diversidad y fomenta el trabajo en grupo.

Palabras claves: TIC, ELE, laboratorios de idioma, material audiovisual.

SUMMARY

Today's society is characterized by the use of information and communication technologies, they have meant revolution in very different and varied areas. Its impact has also been reflected in the teaching of foreign languages. The Preparatory Faculty of de University of Medical Sciences of Havana has not been immune to this contemporary phenomenon, consequently at this institution efforts are being made to integrate computer and technological advances into the classroom of Spanish as a foreign language. This study shows part of the experience of the ICT implementation strategy in ELE classes at the FPUCMH. The objective of the work is to reveal the experience of the implementation of ICT in the teaching-learning process of ELE in the Preparatory Faculty with the use of digital language laboratories. Theoretical methods were used to carry out this study: the historical-logical analysis and the documentary analysis and as an empirical method the survey of students and teachers. Experience has shown that working with ICT in the teaching of languages, specifically in ELE, with the use of language laboratories, it is an incentive for students to immerse themselves in the culture of the language they study, it allows linguistic immersion, attention to diversity and encourages group work.

Key words: ICT, ELE, language laboratory, audiovisual material

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se caracteriza por el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), las mismas han significado una revolución en ámbitos muy diferentes y variados, entre los que se encuentra la educación. En este contexto surge la necesidad de saber integrarlas y usarlas pedagógicamente y aunque las mismas no constituyen un fin en sí mismo, han demostrado ser un poderoso instrumento cuya eficacia dependerá del uso que se haga en los diferentes escenarios escolares. Su impacto se ha visto reflejado también en la enseñanza de lenguas extranjeras y se han convertido en un soporte para promover experiencias innovadoras y mejorar la calidad de la enseñanza en esta rama del saber.

La Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana (FPUCMH), recibe estudiantes de todas las regiones del mundo con el objetivo de que alcancen la preparación idiomática, científico-técnica, ético-humanista y cívico-jurídica básica para la incorporación a la universidad de ciencias médicas, la inserción en el sistema de salud y la sociedad cubana. Este centro universitario no ha estado ajeno a la gran revolución que ha causado las TIC, lo que ha hecho, que en este ambiente educativo se estén llevando a cabo esfuerzos para integrar los avances informáticos y tecnológicos al aula.

En consecuencia el escenario docente para la impartición de las clases de idioma español en Facultad Preparatoria, ha ido evolucionando, y se ha favorecido con la implementación de las TIC y el empleo de medios de enseñanza audiovisuales.

En este escenario, singular lugar cobran los laboratorios de idiomas de tercera generación, revelándose como una útil herramienta para la enseñanza del Español como lengua extranjera.

El presente estudio muestra parte de la experiencia de la estrategia de implementación de las nuevas tecnologías en las clases de ELE en la FPUCMH, tomando como referencia los laboratorios de idioma de tercera generación *Newclass*.

El objetivo del trabajo es revelar la experiencia de la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español como lengua extranjera en la Facultad Preparatoria con el empleo de los laboratorios de idioma.

Los métodos teóricos que se emplearon para la realización de este estudio fueron: el análisis histórico-lógico para caracterizar el proceso de implementación de la TIC con especificidad en los laboratorios de idioma y las etapas de la estrategia que se siguieron para ello.

El método de análisis documental que permitió establecer los fundamentos de la didáctica de ELE en el trabajo con las TIC con énfasis en los laboratorios de idioma, el plan de estudio del curso de Preparatoria y el programa de Español de la FPUCMH. Se utilizó como método empírico la encuesta a alumnos y profesores

DESARROLLO

Los fundamentos teóricos y metodológicos. Los antecedentes.

En el campo de la enseñanza de idiomas, la influencia de las tecnologías de información y las comunicaciones constituye un aspecto ampliamente abordado en diferentes estudios, foros y publicaciones, se consideran parte de la actividad docente, configurándose como un puente entre el individuo y la lengua-cultura objeto de estudio.

La integración de las TIC en el aula de idioma, comenzó en los años 60, aprovechando las posibilidades que ofrecían los “*teaching machines*”, un proyecto de gran alcance para enseñar materias mediante ordenadores digitales, es así como surge la Enseñanza de Lenguas Asistido por Ordenador (ELAEO), siendo sus áreas de interés la innovación pedagógica aplicada a la investigación sobre métodos de enseñanza-aprendizaje y adquisición de segundas lenguas. Es a partir de los años 70 es cuando se evidencia un mayor interés en investigar el potencial de estas.

Tanto en el plano internacional como nacional diversos autores han centrado sus investigaciones en esta temática, Corpas (2000) valoró la utilidad de este recurso en la clase de ELE y las posibilidades que ofrecen, señaló:

“... permiten contextualizar cualquier situación de comunicación mostrando la localización espacial y temporal de la actuación comunicativa, apreciar las actitudes y los patrones interactivos de los hablantes y sensibilizar al aprendiz sobre las formas de organizar el discurso, y los recursos y los elementos que se utilizan con este fin”.

Al decir de Olga Juan (como se citó en Nápoles. 2012)

“la integración de las TIC en la enseñanza de las lenguas supone un gran potencial estratégico. No son una solución de *per se* para todo pero aportan y concretan una serie de posibilidades tangibles a presupuestos y necesidades de las que se viene hablando desde la década de los 70 con el método comunicativo y, más recientemente a partir de la publicación del MCER”.

La autora concuerda con los criterios anteriores, está claro que estamos en una sociedad en cambio constante y, por lo tanto, para ir con los tiempos, hay que mantener abierta la concepción del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Buscar nuevas estrategias de aprendizaje y estar dispuestos a una gran flexibilidad, es un reto que tenemos que asumir los profesionales ya que los ambientes virtuales de enseñanza aprendizaje propiciados por las TIC, ofrecen todas las condiciones para el desarrollo de la competencia comunicativa en una nueva lengua, al tiempo que potencia el aprovechamiento de la tecnología.

Por otra parte, las TIC tienen que verse como recurso didáctico para el aprendizaje, empleándolas en beneficio del mismo, ya que este, no se produce en función de los medios sino mediante estrategias didácticas que se desarrollen con los medios.

Las ventajas que ofrecen las TIC trae aparejada la necesaria transformación que debe tener el proceso de enseñanza, sustentándolo en fundamentos teóricos acordes al desarrollo actual.

Entre los avances tecnológicos más apreciados para la enseñanza de las lenguas y particularmente en las lenguas extranjeras, se encuentran los laboratorios de idiomas digitales, debido a las funciones y posibilidades que éstos ofrecen con respecto al tradicional sistema de enseñanza-aprendizaje.

Recoge la historia que los primeros laboratorios analógicos aparecen en Estados Unidos en los años 50, aunque es durante los años 70 cuando adquieren verdadero auge, al entenderse, según Chatterton (1972), como “herramienta de trabajo importante para el apoyo a las metodologías de segundas lenguas y lenguas extranjeras, así como la fórmula que facilita el desarrollo de las mismas”

En el Diccionario de la Real Academia Española (2001) se define a los laboratorios de Idiomas como "centro de enseñanza, sala equipada con medios audiovisuales, donde los alumnos se entrenan en la práctica oral de una lengua extranjera".

La tercera generación de laboratorios de idiomas constituye un salto tecnológico de más de veinte años, desde una tecnología analógica a una tecnología digital con INTERNET. Un laboratorio digital de tercera generación constituye un entorno de enseñanza aprendizaje multifuncional en el que se utiliza tecnología de punta.

El laboratorio digital de idioma *NewClass*, es un sistema diseñado para el aprendizaje de idioma extranjero, el cual pondera las cuatro habilidades lingüísticas: la comprensión auditiva, la expresión oral, la expresión escrita y la lectura, introduciéndose además la función de enseñanza visualizada, con el objetivo de ofrecer una solución completamente nueva a la enseñanza de idioma extranjero, permite realizar aprendizaje de diferentes niveles e individualizados, a la vez que combina el autoestudio, para elevar la eficiencia del aprendizaje. Son estos, los laboratorios digitales de tercera generación, *NewClass*, los que llegan a la FPUCMH a finales del curso 2016/2017.

Los laboratorios de idioma como potenciadores del aprendizaje en las clases de ELE. La experiencia en la FPUCMH.

Un laboratorio de idiomas es una muestra más de los avances tecnológicos que caracterizan a la enseñanza de las lenguas. La puesta en explotación de los mismos en la FPUCMH trajo acompañada la concepción de una estrategia para su implementación en el PEA de ELE.

Atendiendo a la falta de experiencia de los docentes, en el uso de los laboratorios de idioma, se consideró que debía desarrollarse un proceso de autodidactismo por profesores de la institución que tuvieran más habilidades en el uso de las TIC, y poder emprender una preparación del personal docente.

Asimismo los profesores del Departamento de Idioma Español, en un inicio un grupo reducido del cual formó parte la autora, que devino en equipo de trabajo de un Proyecto investigativo de la Facultad, se dedicaron a la búsqueda de información acerca de la metodología y la didáctica a aplicar en las clases de ELE con empleo de laboratorios de

idiomas, lo que generó un profundo trabajo de revisión bibliográfica tanto por de autores foráneos como nacionales, lo cual fue sustentándose con la práctica sistemática con los primeros grupos de estudiantes beneficiados con la tecnología, lo que permitió ir construyendo nuestra propia estrategia.

De este modo, las clases en los laboratorios de idioma, se concibieron de dos maneras diferentes, en un primer momento, como continuación natural del trabajo del aula, es decir, en clases propiamente de laboratorios, aquí no se tratan contenidos nuevos, sino se ejercita aquello que ya ha sido trabajado en clases, y donde los estudiantes presentan mayor dificultad, son actividades de consolidación y sistematización de forma creativa. Las clases se diseñaron para turnos de 90 minutos en la sesión de la tarde en la modalidad de clases prácticas.

Aunque las actividades concebidas para las clases en los laboratorios, no excluyen el trabajo con las cuatro habilidades lingüísticas, en esta primera fase se han dirigido de manera intencional, a la formación y desarrollo de la comprensión auditiva/ audiovisual y la expresión oral, con énfasis en la corrección fonética, aprovechando las bondades que ofrece el medio de que las voces de los estudiantes pueden ser grabadas. El sistema utiliza un modo de grabación *dual-track* (pista dual), que permite la grabación individual de la voz del estudiante, permitiendo además la reproducción de la grabación, cada estudiante de la clase puede escuchar su propia grabación y la del resto del grupo.

Otro aspecto novedoso en el uso de los laboratorios de idioma en la FPUCMH ha sido, en un segundo momento, la implementación de la modalidad aulas-laboratorios, en este espacio los laboratorios son utilizados para impartir las clases de Preparatoria de cuatro horas, lo que constituye un valor agregado a la clase tradicional, al coexistir en el mismo espacio ambas modalidades (aula y laboratorio), lo que ha permitido que las actividades de la clase se ajusten a poder usar en diferentes momentos, un espacio u otro, de una manera coherente y organizada. Ha propiciado poder diseñar clases por estaciones de trabajo, lo que le aporta, un dinamismo diferente, útil para trabajar cualquier tipo de contenido. Sirve además para desarrollar, por un lado, las competencias de aprendizaje

autónomo del alumno y por otro, para romper con la secuenciación tradicional y distribución espacial de la clase.

Este nuevo escenario docente es la expresión del impacto de las TIC en su inclusión en el PEA, específicamente para la enseñanza aprendizaje del ELE en la FP UCMH. Lo que significa una innovación conducente a la modificación profunda de la metodología del PEA del ELE, de tal manera que este se convierta en un proceso activo y donde el protagonismo principal lo tenga el estudiante.

En las clases de laboratorio, tanto en una modalidad como en la otra, se asumen los principios teóricos y metodológicos provenientes del enfoque comunicativo, se potencia la interactividad entre los actores del proceso (profesor, alumno, grupo) acentuándose el entrenamiento, corrección y comprensión del español como lengua meta.

El laboratorio en sí mismo como tecnología de avanzada, no es efectivo depende del material adecuado que se utilice y el uso que se haga de él. En nuestra experiencia ha sido fundamental el empleo de material audiovisual, cabe entonces en este estudio un aparte referido a cómo han sido la utilización de estos.

El empleo de materiales audiovisuales en los laboratorios de idioma

El uso de materiales audiovisuales en el aula ha empezado hacer una práctica sistemática en el mundo de hoy, ya que estos, entre otros atributos, ofrecen al estudiante la oportunidad de escuchar variedades lingüísticas distintas a las del profesor. Asimismo, es un material complementario, como un apoyo externo que posibilita una forma novedosa y diferente de aprender una lengua extranjera y potenciar las diferentes competencias comunicativas de la lengua, es además una alternativa para las actividades de la clase que rompe con la rutina y monotonía del uso exclusivo del libro de texto. La audiovisualidad permite darle tratamiento a los contenidos socioculturales de una manera atractiva.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de los noventa aparecen numerosas publicaciones, como por ejemplo las de Bustos(1997), Amenós(1998), Ontoria (2007), en las que exponen las ventajas y desventajas del uso del soporte audiovisual en el aula de ELE. Estos autores destacan que los textos audiovisuales proporcionan a los alumnos oportunidades para presentar situaciones reales de lengua,

permiten trabajar de forma simultánea con varios contenidos socioculturales, lingüísticos, paralingüísticos, gramaticales, variedades de español, etc., facilitan información sobre el contexto, favorecen el aprendizaje debido a su carácter motivacional, mejoran la interacción entre los alumnos y el profesor (a través de discusiones, intercambios, participación oral). La combinación de elementos visuales, auditivos, textuales y de animación, que caracterizan a estos materiales ofrecen la posibilidad de realizar actividades interactivas que promueven el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Reconocidos lingüistas han hecho estudios que avalan la importancia de los materiales audiovisuales en formato digital en el proceso de adquisición y comprensión de la lengua meta y en la potenciación en las habilidades lingüísticas.

Autores como Góngora-Perdomo (2011) abordaron la comprensión auditiva con el empleo de los medios audiovisuales en el aprendizaje de un idioma extranjero y Foncubierta (s/f) ha realizado aportes de cómo trabajar la comprensión audiovisual⁶³ mediante el uso de las nuevas tecnologías. Recientes investigaciones de Casañ (2017) se centran en cómo trabajar y evaluar la comprensión audiovisual con el uso de preguntas integradas en la imagen del vídeo en forma de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes.

Asimismo Ávila (2015) ha abordado la mejora de la comprensión mediante material audiovisual y clases de laboratorio para desarrollar la habilidad comprensión oral.

Trabajos e investigaciones realizados en el ámbito de la FPCMH, por diferentes autores han hecho aportaciones, que constituyen referentes a este estudio, Sánchez (2015) trabajó el uso de audiovisuales en las clases de ELE con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Cuba (2015) dio una visión del uso de materiales audiovisuales en las clases de Español como lengua extranjera. Por su parte Alazo (2017) argumentó las ventajas y desventajas de los audiovisuales en los laboratorios de Idioma. Ruiz (2017) ha abordado las estrategias para la formación y desarrollo de la

⁶³) La comprensión audiovisual, a diferencia de la comprensión auditiva, se transmite a través de dos canales sensoriales el oído y la vista. De hecho, la realidad la percibimos y decodificamos a través de varios de nuestros sentidos simultáneamente

comprensión auditiva/audiovisual desde los laboratorios de idioma, con el empleo de material audiovisual auténtico.

Los laboratorios de idioma, facilitan, permiten, proyectar el contenido a través de los recursos audiovisuales, admiten de manera intencional, poder ver sin escuchar o viceversa, escuchar sin ver y poder realizar ejercicios de predicción, inferencias, etc., en la fase del visionado que el estudiante pueda desde la función autoaprendizaje manipular, de manera individual y a su ritmo el material audiovisual y responder las preguntas de comprensión detallada. Permite que el estudiante escuche y vea el fragmento propuesto sin ruidos molestos, que se concentre en el pasaje que él quiere y vuelva a escucharlo cuantas veces quiera o necesite.

Para la selección de los materiales audiovisuales y actividades, se tuvieron en cuenta los factores contextuales en los que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la FPCMH, partiendo de que el alumnado está compuesto por grupos heterogéneos, multilingües y multiculturales, incluidas también las características y necesidades de los estudiantes, desde el punto de vista psicopedagógico, así como el contexto donde interactúan, el conocimiento previo del tema, desde su lengua y lugar de origen.

Se ha intencionado el empleo material auténtico, debido a la importancia que tiene la integración de materiales auténticos/reales en la clase de ELE, ya que facilitan a los alumnos una oportunidad para mantener el contacto con la lengua meta, desarrollar el sistema lingüístico, y al mismo tiempo conocer el mundo exterior, el contexto cultural en el que dicha lengua se desarrolla. Para su empleo es preciso tener claro, qué, por qué, para qué, cómo, cuándo y dónde se van a utilizar. Es esencial que el profesor se centre en el alcance de la tarea final, los objetivos comunicativos que quiere alcanzar, la secuenciación de las actividades en la unidad didáctica y de este modo poder evaluar la funcionalidad, utilidad y eficacia del material empleado.. Los recursos audiovisuales se pueden compartir de forma rápida y atractiva para recrear un entorno de inmersión lingüística.

Desde la puesta en práctica de los laboratorios de idioma de tercera generación al servicio de las clases de ELE en la Facultad Preparatoria se han utilizado variedad de

materiales, los de uso más frecuentes son cortos animados, videos didácticos, fragmentos de películas cubanas, videos de canciones entre otros.

Otro aspecto relevante fue la utilización de los laboratorios en el el proceso de evaluación, en tal sentido con carácter experimental uno de los grupos del curso 2018-2019 realizó los exámenes, tanto parciales como finales, en los laboratorios de idioma lo que demostró la factibilidad de estos medios para tales fines.

Los exámenes aplicados fueron de acreditación del nivel de dominio del español, tanto para A2 como B1, según establece el MCER y el instituto Cervantes. Las bondades tecnológicas de los laboratorios de idioma permitieron realizar con alto nivel de calidad pruebas de comprensión auditiva/audiovisual, de comprensión de lectura y expresión e interacción oral. Los laboratorios no solo proporcionaron la realización de los exámenes, sino también la revisión de los mismos, al poder obtener los resultados de los exámenes de comprensión a través de una base de datos, tanto individual como colectivamente y los exámenes de expresión oral quedaron grabados en formato MP3 facilitando su posterior audición y de este modo permitió otorgar un nota con mayor objetividad y justeza. Esta novedad en la evaluación tuvo el valor agregado de la alta motivación que produjo en los estudiantes.

Todo lo planteado hasta aquí nos permite asegurar que las TIC en la FPUCMH llegaron para apoyar, enriquecer, profundizar y desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de ELE y en total acuerdo con Fernández (2014) podemos asegurar que el trabajo con las TIC y específicamente en los laboratorios de idioma permite la inmersión lingüística, la atención a la diversidad y fomenta el trabajo en grupo,

El tema de las TIC es polémico. Por un lado constituyen herramientas vitales para la educación contemporánea, para la socialización y la participación, para la investigación científica y la actualización del conocimiento. Por otro, plantean retos de gran magnitud que hay que enfrentar con preparación y conocimiento para tratarlas con esmero y educar a los estudiantes de hoy para su uso eficiente y responsable.

CONCLUSIONES

El uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español como lengua extranjera en la FPUCMH constituye una necesidad ya que como revela este estudio

- ✓ es un incentivo para los alumnos a la hora de sumergirse en la cultura de la lengua estudiada, constituyendo herramientas valiosísimas para el aprendizaje de la lengua meta.
- ✓ los laboratorios de idiomas digitales, son mucho más que un instrumento para el entrenamiento discursivo y la comprensión auditiva de idiomas, son espacios para estudiar y experimentar con muestras reales de las lenguas, aprender el funcionamiento de las lenguas y ejercitarse en su uso.
- ✓ Al disponer de un escenario docente conformado por un área dedicada al laboratorio de idioma y otra conformada como un aula habitual en un mismo espacio físico se facilitará la movilidad de los estudiantes de uno a otro según la característica de la tarea a realizar.
- ✓ El empleo de recursos audiovisuales en los laboratorios de idioma de tercera generación es muy útil para el aprendizaje del español gracias a su versátil aplicación y calidad. También por su alto potencial didáctico, creativo y motivador dentro de un enfoque comunicativo y de una pedagogía multimodal en la clase de ELE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corpas, V. (2000). La utilización del video en el aula de ele. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es>

Nápoles, M. (2012). Las TIC en el aula de español: la competencia digital y la autonomía del estudiante». Mosaico. Revista para la promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español. (25). Disponible en: <<https://sede.educacion.gob.es>

Chatterton, D. (1972). Language Laboratories. Bamet, Herts: Print & Press.

Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española. (2001). Madrid.

Bustos, JM. (1997). Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera, Carabela, (pp.93-105).

Amenós, J. (1998). Cine y literatura. Paralelismos y diferencias para el aula de E/LE, Frecuencia, (pp.25-31).

Ontoria, M. (2007). "El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE". RedELE. Disponible en: <http://www.educacion.es>.

Góngora-Perdomo, A, Velasco-Sosa, E. (2011). La comprensión auditiva y los medios audiovisuales en el aprendizaje de un idioma extranjero. Varona (63) (pp. 68-74) Disponible en: <http://www.redalyc>.

Foncubierta, JM (s/f). Ejercicios para el desarrollo de la comprensión audiovisual, la expresión y la interacción oral mediante el uso de las nuevas tecnologías.

Casañ, JC. (2017). Tareas de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo: valoraciones de cinco profesores universitarios de español como lengua extranjera. Disponible en <https://www.academia.edu>.

Ávila, MI. (2015) Mejora de la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua mediante material audiovisual subtulado. Tesis doctoral. Sevilla: Facultad de Humanidades Universidad Pablo de Olavide.

Sánchez, Y. (2015). El uso de audiovisuales en las clases de E/LE en el CCSA con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Ponencia. Segunda Jornada CCSA

Cuba, Y. (2015). Uso de materiales audiovisuales en las clases de español como lengua extranjera. Ponencia Segunda Jornada CCSA

Alazo, ME. (2017). El uso de audiovisuales en los laboratorios de Idioma. Ponencia. Tercera Jornada FP.

Ruiz, O. (2017). Tratamiento de la comprensión auditiva, desde los laboratorios de idioma. Ponencia Tercera Jornada FP.

LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO, UNA MIRADA DESDE LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Autora: Dr.C Meivys Páez Paredes, meivys@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río

Resumen

El arrollador avance tecnológico en el que actualmente estamos inmersos, ha provocado cambios trascendentales en todas las esferas sociales, no estando excenta la educación y por tanto tampoco la formación posgraduada. La sociedad de la información y el conocimiento, como se cataloga a esta nueva era, lleva a que constantemente seamos partícipes de tecnología que “afectan” los procesos educativos, aparecen nuevas relaciones y provocan cambios en la forma de enseñar y aprender. La formación posgraduada, es de los niveles con mayores beneficios, en tanto en ella participan profesionales que buscan profundizar en un área del saber y no siempre se encuentran propuestas de posgrado en espacios cercanos, ante problemáticas como estas se redimensiona el uso de las tecnología como potenciadoras de la formación en entornos virtuales.

A partir de lo anterior, el trabajo que se presenta tiene como objetivo exponer los principales retos y perspectivas que tiene la gestión del conocimiento pedagógico en la formación posgraduada a través de entornos virtuales en la Universidad de Pinar del Río, teniendo como base las experiencias que se han desarrollado en los últimos cinco años y que marcan un punto de partida para su desarrollo.

Palabras claves: entornos virtuales, formación posgraduada, TIC, conocimiento pedagógico

INTRODUCCIÓN

En la era actual, caracterizada por fenómenos como la globalización y la evolución de las tecnologías de la información y las comunicaciones, no queda duda acerca de que el conocimiento constituye el valor más importante para lograr el éxito en cualquier organización. La habilidad para adquirir información, transformarla en conocimiento, incorporarlo como aprendizaje, compartirlo rápidamente y ponerlo en práctica, constituye la capacidad organizativa más importante para enfrentarse a las turbulencias del entorno.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) como organizaciones no escapan de estas incidencias del entorno, más aún cuando es el conocimiento su principal activo.

Un valor importante dentro de las universidades y en específico en el proceso de formación posgraduada lo constituyen los conocimientos pedagógicos y la implicación de estos en el desarrollo de los demás procesos formativos y la toma de decisiones al respecto, en tanto el conocimiento pedagógico es entendido como el conjunto organizado de datos, información, experiencia, valores y saber hacer que construyen y reconstruyen de manera constante los docentes y la organización a partir de la confrontación de la teoría y la práctica pedagógica, en una relación dialéctica con el contexto y en un momento histórico determinado.(Larroyo, 1949); (Moore, 1974); (Vasco, 1990); (Vasco, 1994); (Vivas, 1997); (Fuxá, 2004); (Díaz, 2006), (Páez, 2012).

En la construcción del conocimiento pedagógico en las Instituciones de Educación Superior juega un papel fundamental los colectivos pedagógicos en todos sus niveles estructurales y el trabajo que desde la práctica diaria les permite confrontar con la teoría, para alcanzar una crítica reflexiva sobre el conocimiento que se construye, en tanto están preparados para analizar y decidir, estos colectivos se establecen con criterio de larga permanencia y conscientes de que son una herramienta estratégica dentro de la organización.

Los miembros de la organización representan los diferentes estratos y funciones, intercambian información, conocimientos, criterios y actitudes con apoyo total para la toma de decisiones, enterados cada uno de la presencia de los demás; orientados a lograr objetivos e intereses de la organización, con elevado compromiso, sentido de pertenencia y cohesión, generalmente bajo la administración de un líder.

Por tanto, para el desarrollo con calidad de los procesos formativos y en específico del proceso de formación posgraduada es imprescindible que esos profesores, investigadores y demás personal que intervienen en él, sean conscientes del proceso de gestión de los conocimientos pedagógicos y permitan que estos alcancen un nivel organizacional, lo que va a permitir enfrentar las transformaciones de la nueva universidad cubana.

La gestión del conocimiento busca facilitar que la organización y sus miembros apliquen su capital intelectual (Stewart, 1997) de la manera más eficaz posible, y se beneficien de ello. Generar sinergia, hacer visible el conocimiento y mostrar su papel en las

organizaciones a través de diversas herramientas, desarrollar una cultura intensiva de este potenciando conductas de aprendizaje organizacional y actitudes proactivas de buscarlo y ofrecerlo a lo largo de la organización y construir infraestructuras de conocimiento, no solo técnicas sino también conexiones entre las personas, que estimulen la colaboración y permitan crear equipos de alto desempeño.

La Educación Superior cubana se caracteriza por un marcado quehacer en el orden pedagógico desde el nivel individual del profesor hasta los colectivos pedagógicos en todos sus niveles curriculares. Las influencias provienen de distintas fuentes: las investigaciones pedagógicas, la superación docente de los profesores y el desarrollo del trabajo metodológico en sus dos formas, docente y científico metodológico. Los resultados de este quehacer diario impactan directamente los procesos formativos, en tanto influyen en la toma de decisiones y en las transformaciones de la Educación Superior cubana y en las particularidades de cada centro.

Otro aspecto muy importante a tener en cuenta son las experiencias que se dan en la práctica diaria y que muchas veces no constituyen fuente para el desarrollo de investigaciones pedagógicas o para el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje. Estos conocimientos de los que se ha hablado anteriormente deben exigirse como la fuente de valor principal para el avance pedagógico y didáctico de la universidad, por tal motivo no se debe esperar a que concluya un proyecto, se escriba un libro o se envíe un artículo a una revista o conferencia, para conocer en que trabajan nuestros profesores.

DESARROLLO

El valor que tiene el conocimiento y sobre todo el conocimiento organizacional en las instituciones de esta era, han llevado a que la creación o desarrollo de organizaciones inteligentes (Choo, 1999) sea una preocupación de muchos investigadores sociales y directivos de empresas. La corriente humanista de los años cincuenta y las propuestas del desarrollo organizacional de los años sesenta, fueron pioneras en esta búsqueda por mejorar la capacidad adaptativa de las organizaciones, para afrontar con mayores posibilidades de éxito los cambios vertiginosos del entorno. “La base conceptual de los diversos modelos que se han creado con ese propósito, se encuentra en la psicología

social y la dinámica de grupos, las ciencias de la comunicación y la teoría de los sistemas organizacionales, y se ha incorporado recientemente la epistemología o teoría del conocimiento, para fundamentar la teoría de la información y la administración del conocimiento.” (Palacios Maldonado, 2000).

La gestión del conocimiento en una organización inteligente, es decir, que aprende y busca facilitar que los empleados y la propia organización apliquen su capital intelectual de la manera más eficaz posible y se beneficien de ello. Esto implica generar sinergia y hacer visible el conocimiento, mostrar su papel en las organizaciones a través de diversas herramientas, desarrollar una cultura intensiva de este potenciando conductas de aprendizaje organizacional y actitudes proactivas de buscarlo y ofrecerlo a lo largo de la organización, constituir infraestructuras de conocimiento no solo técnicas, sino también conexiones entre las personas, que estimulen la colaboración y permitan la creación de equipos de alto desempeño, donde sus integrantes sientan que la colaboración es la base de la confianza, donde los roles y tareas estén distribuidas pero sean flexibles, donde los roles pueden ir cambiando según las capacidades y talentos de cada integrante, donde esté considerado el espacio para que esta coordinación de talentos ocurra, como también la coordinación de las acciones.

Se considera como un valor esencial el compromiso, que les permita sentirse involucrados con esa meta u objetivo común que todos comparten y tienen clara y donde la comunicación sea fluida y marcada de positividad, que abra paso a la expresión respetuosa de opiniones y visiones, que les permita discutir y desarrollar ideas junto con la capacidad de escucha como catalizador esencial, donde los integrantes creen los espacios para aprender, crear e innovar y donde el líder formal sea un facilitador de estos espacios. Este valor que imprime la gestión del conocimiento a la organización a través del trabajo de los equipos de alto desempeño, se manifiesta en la toma de decisiones que deben desarrollar los gerentes, que tiene como uno de sus roles principales tomar una serie de decisiones a corto, mediano y largo plazo.

La búsqueda de espacios y estructuras organizativas que faciliten el flujo de conocimiento en la organización, la forma propicia para el desarrollo del aprendizaje organizacional y una toma de decisiones eficiente, ha provocado el desarrollo de

propuestas tanto en el orden teórico como práctico; diversos son los enfoques que lo han promovido y sobre la base de ello, se expondrán los que se consideran han influenciado más en el desarrollo de modelos para la gestión del conocimiento en las organizaciones ya sea en el ámbito empresarial o educacional. En tal sentido, la gestión del conocimiento se ha nutrido de otras teorías y disciplinas que permiten explicar los procesos y subprocesos que se desarrollan para alcanzar tales objetivos. Dentro de estas, tienen un papel especial el aprendizaje organizacional y el capital intelectual; tal es así, que en la bibliografía es común encontrar estos tres elementos (gestión del conocimiento, aprendizaje organizacional y capital intelectual) en una relación tan dependiente que es difícil delimitar hasta dónde llega uno y comienza el otro.

El Aprendizaje Organizacional es más que la suma de las partes del aprendizaje individual (Dogson, 1993). Una organización no pierde sus capacidades aprendidas cuando los miembros dejan la organización. El aprendizaje organizacional contribuye a la memoria de la organización. Así, el desarrollo de los sistemas de aprendizaje no solo influencia a los miembros actuales, sino también a los miembros futuros, debido a la acumulación de historias, experiencias y normas. Crear una organización que aprende es solamente la mitad de la solución de un desafiante problema. Igualmente importante es la creación de una organización que esencialmente significa que la organización es capaz de olvidar algo de su pasado. Así, el aprendizaje ocurre en medio de tales factores que están en conflicto (Dogson, 1993).

Argyris y Schon (Argyris y Schon, 1978), definen tres tipos de aprendizaje organizacional:

1. Aprendizaje de circuito simple. Este ocurre cuando se detectan y se corrigen los errores, y las firmas continúan con sus mismas políticas y metas. Según Dogson, 1993 aprendizaje de simple circuito puede ser comparado con las actividades que agregan a las bases del conocimiento, a las capacidades arraigadas a las rutinas, sin alterar la naturaleza fundamental de las actividades de la organización. Este aprendizaje también ha sido llamado “aprendizaje de nivel inferior” (Fiol y Lyles, 1985), “aprendizaje adaptativo” o “Copiando” (Senge, 1995) y “aprendizaje no estratégico” (Mason, 1993).

2. Aprendizaje de circuito doble. Este ocurre cuando, además de la detección y de la corrección de errores, la organización cuestiona y modifica sus normas, procedimientos, políticas, y objetivos existentes. Double-loop learning implica el cambiar de las bases del conocimiento o las capacidades arraigadas o las rutinas (Dogson, 1993) de la organización. Aprendizaje de circuito doble también es llamado “aprendizaje de alto nivel” (Fiol y Lyles, 1985), “aprendizaje generativo” o “aprender para ampliar las capacidades de una organización” (Senge, 1995) y “aprendizaje estratégico” (Mason, 1993). El aprendizaje estratégico se define como “el proceso por el cual una organización tiene sentido de su entorno, de maneras que ensanchan la gama de objetivos que puede perseguir o de la gama de recursos y acciones disponibles para procesar estos objetivos.” (Mason, 1993)

3. Aprendizaje secundario. Esto ocurre cuando las organizaciones aprenden cómo realizar aprendizaje de circuito simple y de circuito doble. Las primeras dos formas de aprendizaje no ocurrirán, si las organizaciones no están enteradas que el aprendizaje debe ocurrir. Cuando uno está enterado de su ignorancia, se motiva por aprender. Esto significa identificar las orientaciones o los estilos de aprendizaje y los procesos y las estructuras (factores facilitadores) requeridas para promover el aprendizaje. Este conocimiento hace que la organización reconozca que necesidades de aprendizaje tiene que satisfacer y qué entorno y procesos apropiados necesitan ser creados. Esto también significa reconocer el hecho de que los períodos muy largos de retroalimentación positiva o o la falta de buena comunicación, pueden bloquear el aprendizaje.

Al realizar un análisis de los modelos de gestión del conocimiento que han marcado pautas en este sentido, se constata que hoy las organizaciones orientadas al aprendizaje tienen como eje fundamental al equipo, provocando la generación del conocimiento y las dinámicas que trascienden lo individual y buscando que esto equipos a través del trabajo colaborativo, se conviertan en equipos de alto desempeño (Arenada, Cordero, y Landaneta, 2006), (Fernández, 2006). Las organizaciones orientadas al aprendizaje, asumen que el conocimiento acumulado de sus miembros o de ella misma, solo tiene valor si fluye, ya sea de individuo a individuo o de grupos a grupos, pero siempre buscando transformaciones que permitan desarrollo.

Al particularizar en el conocimiento pedagógico, la visión general de su gestión no cambia, sino que toma sentido en el contexto universitario, en tanto los procesos internos que se realizan para gestionar el conocimiento pedagógico, se expresan la práctica pedagógica diaria en la universidad y en sus procesos formativos.

El impacto de este conocimiento se observa en los modelos mentales compartidos, reglas de decisión, estructuras y estrategias que se materializan de forma directa en el proceso de formación de profesionales a partir de la incidencia que tienen en él las investigaciones pedagógicas en la Educación Superior, realizadas dentro y fuera de la universidad, la superación profesional y científica de los docentes y el trabajo metodológico que realizan los colectivos pedagógicos. La expresión explícita del conocimiento pedagógico está dada por:

- **Conocimiento teórico:** permite al docente y a los colectivos pedagógicos identificar los fenómenos educativos y distanciarse de ellos, observándolos con instrumentos de análisis para poderlos interpretar y explicar, generando teorías educativas sobre su funcionamiento global.
- **Conocimiento práctico:** posibilita saber cómo actuar educativamente, es decir, cómo actuar para potenciar a la persona y a la sociedad, cómo actuar para transmitir valores. En definitiva, el pedagogo sabe cómo modificar la realidad existente sobre la base de un proyecto intencionado y de acuerdo con una opción moral concreta.
- **Conocimiento crítico-reflexivo del modelo teórico y del modelo ético,** que fundamenta la práctica educativa; también es reflexión crítica sobre el método pedagógico, para hacer disminuir lo falso, la incoherencia, lo dogmático, lo reduccionista, lo simplista.

Teniendo en consideración lo anterior, el proceso de aprendizaje que permite el tránsito del conocimiento pedagógico individual hasta el organizacional, parte de la actividad pedagógica consciente que realiza el docente y tiene su base en su auto preparación y en la preparación de la asignatura que imparte. Esta actividad individual le permite al docente, a partir de un proceso de interiorización, apropiarse de datos, información, valores, experiencia, saber hacer y otros elementos que permiten conformar el conocimiento pedagógico individual del sujeto.

Una vez que estos elementos se ejecutan en el plano individual y se expresan en cualquiera de las formas del conocimiento pedagógico (teórico, práctico o crítico reflexivo), están en condiciones de compartirse y socializarse en el colectivo pedagógico a través de acciones comunicativas, que reflejen el conjunto coherente de acciones que han dado resultados en su contexto, que se han convertido en buenas prácticas y que se espera que en contextos similares, rindan similares resultados. Cuando se determina una mejor práctica esta debe ser un conjunto heterogéneo de términos o teorías, nuevas e innovadoras, o simplemente prácticas pedagógicas que ya se utilizaban, pero que no se habían aplicado o que no eran del todo eficientes. Al implementar las mejores prácticas pedagógicas propuestas una vez hayan sido evaluados sus resultados, se pueden acelerar las mejoras en los procesos formativos de la universidad.

La participación de otros gestores de conocimiento pedagógico en el proceso de contextualización del conocimiento individual transmitido, permite el desarrollo de prácticas pedagógicas colaborativas, es decir, la participación de un colectivo en la gestión de conocimiento pedagógico, ello valoriza el conocimiento en tanto se construye sobre una visión compartida del objeto de estudio, donde cada cual hace sus aportes en función de dar respuesta a un objetivo colectivo. El alcanzar un conocimiento colectivo, implica el desarrollo de acciones creativas que eleven el alcance del conocimiento pedagógico y propicien que este se diferencie de las bases de valor que lo precedieron y provoque por tanto, el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras. La generalización e institucionalización del conocimiento pedagógico propuesto a partir de la innovación, se convertirá entonces en conocimiento pedagógico organizacional, agregándose a las bases de valor del conocimiento pedagógico de la universidad y constituyéndose como elemento para la toma de decisiones en la transformación de los procesos formativos.

En este proceso de aprendizaje organizacional, pueden aparecer por momentos saltos o retrocesos, que aun cuando parecen atrasar o detener el avance en el aprendizaje, en realidad potencian el conocimiento que se alcanza.

Lo anterior se expresa en la siguiente figura en la que se aprecian los diferentes momentos en el proceso de aprendizaje organizacional y cómo el conocimiento pedagógico al alcanzar este nivel, retroalimenta todo el proceso de aprendizaje.



Figura 1: Proceso de aprendizaje pedagógico organizacional (Fuente: elaboración propia)

Sin embargo, este proceso, se desarrolla actualmente en el marco de una sociedad y contexto marcado por el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, traduciéndose en el ámbito educativo en entornos virtuales de aprendizaje, donde profesores y estudiantes demandan constantemente de tecnologías y recursos para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conduciendo lo anterior a que producto de una mayor rapidez en el acceso y comunicación a la información, se potencien los procesos de gestión de conocimiento pedagógico que ocurre en el proceso de formación posgraduada y que se resume en la figura 2:

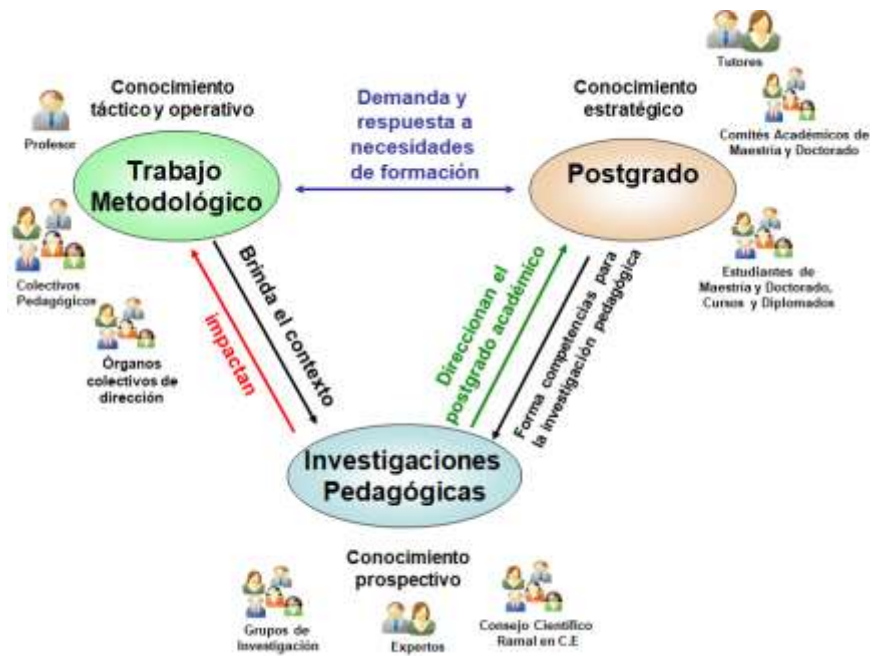


Figura 2: Relaciones que se establecen en el proceso de gestión de conocimiento pedagógico en entornos virtuales (Fuente: elaboración propia)

BIBLIOGRAFÍA

- ARENADA, K., Cordero, P., y Landaneta, F. (2006). *Modelo de EAD: Una propuesta experiencial*. (Maestría). Universidad Adolfo Ibañez, Chile. Recuperado a partir de http://www.trustplacement.cl/publicaciones/tecnicos/Araneda_Cordero_Landaeta.pdf
- ARGYRIS, C., y Schon, D. (1978). *Aprendizaje Organizacional* (Segunda.). Oxford University.
- CHOO, C. W. (1999). *La organización inteligente*. Oxford University Press.
- DÍAZ, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*. Fondo para el Fomento y Desarrollo de la Investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- DOGSON, M. (1993). Organizational learning: A review of some literatures. *Organization Studies*, 14, 375-394.
- FERNÁNDEZ, I. (2006). Reflexiones acerca de los Equipos de Alto Desempeño. *Tendencias en Psicología Contemporánea*, 9. Recuperado a partir de http://www.trustplacement.cl/publicaciones/tecnicos/2006_Fdez_Reflexiones_EAD_n9.pdf
- FIOL, C., y LYLES, M. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 4(10), 803-813.
- FUXÁ, M. (2004). *Un modelo didáctico curricular para la autopreparación docente de los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria* (Doctoral). Universidad de Pinar del Río, Cuba.
- LARROYO, F. (1949). *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa.
- MOORE, T. W. (1974). *Introducción a la Teoría de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- PÁEZ, M. (2012). *Fundamentos de un modelo para la gestión del conocimiento pedagógico: una estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río*. Tesis presentada en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ICCP, La Habana
- PALACIOS MALDONADO, M. (2000). Aprendizaje organizacional. Conceptos, procesos y estrategias. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, (15), 31-39.
- SENGE, P. (1995). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica S.A.
- STEWART, T. (1997). *La Nueva Riqueza de las Organizaciones: EL Capital Intelectual*. Granica S.A.
- VASCO, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Corprodic*.
- VASCO, C. (1994). Maestros, alumnos y saberes. *Magisterio*.
- VIVAS, G. M. (1997). Teoría pedagógica. Un imperativo para la práctica reflexiva. *Revista de Pedagogía*, XVIII(52).

INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES EN LA CARRERA DE ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE LINYI

Autores: Qiu Qinghua

DrC Meivys Páez Paredes, meivys1984@gmail.com

Universidad de Pinar del Río

RESUMEN

Las últimas décadas del siglo XX y lo que va del XXI se han caracterizado por un arrollador avance tecnológico que ha influenciado a todos los sectores sociales. La educación no ha quedado exenta de ello y se ha visto beneficiada y a la vez afectada por estas influencias. La educación superior de manera particular, se ha convertido en el espacio no solo donde se usan las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), sino además en generador de nuevas formas de hacer a partir de la experiencia de docentes y estudiantes y de las investigaciones que como parte de la formación posgraduada se realizan. La formación en y desde entornos virtuales de aprendizaje brinda disímiles oportunidades pero igualmente exige de una mayor preparación didáctica del docente, en tanto los niveles de presencialidad son menores o nulos. No obstante lo anterior, aun cuando la integración de las TIC a los procesos universitarios se traduce en beneficios para la universidad, sus docentes y estudiantes; existen todavía brechas en el proceso que deben ser tratadas desde los contextos educativos particulares. Tal es el caso que nos ocupa en la carrera de Español en la Universidad de Linyi.

Palabras claves: integración, TIC, entornos virtuales

ABSTRACT

The last decades of the 20th century and so far in the 21st have been characterized by an overwhelming technological advance that has influenced all social sectors. Education has not been exempt from this and has been benefited and affected by these influences. Higher education in particular, has become the space not only where information and communication technologies (ICT) are used, but also a generator of new ways of doing based on the experience of teachers and students and of the investigations carried out as part of postgraduate training. Training in and from virtual learning environments offers different opportunities but also requires greater didactic preparation of the teacher, while the levels of attendance are lower or nil. Notwithstanding the foregoing, even when the integration of ICT into university processes translates into benefits for the university, its teachers and students; There are still gaps in the process that must be addressed from the particular educational contexts. Such is the case at hand in the Spanish course at Linyi University.

Keywords: integration, TIC, virtual environments

INTRODUCCIÓN

La educación superior se constituye en la actualidad, en el espacio donde las tecnologías de la información y las comunicaciones se redimensionan a partir de permitir nuevas formas de enseñar y aprender, teniendo como base no solo la característica de nativos digitales de los actuales estudiantes, sino también la experiencia de docentes y de las investigaciones que como parte de la formación posgraduada se realizan.

No obstante y aunque las TIC forman parte de la vida cotidiana desde hace algún tiempo, ha sido el fenómeno de la convergencia tecnológica el que ha abierto una nueva dimensión y ha supuesto un auténtico cambio cualitativo, proporcionando nuevos modos de trabajar y relacionarse en nuevos ambientes.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en su dinámica actual y el fortalecimiento de nuevas modalidades de estudio son reflejo de la incidencia de las TIC. (Morales Capilla, Trujillo Torres, & Raso Sánchez, 2015) La formación en y desde entornos virtuales de aprendizaje brinda disímiles oportunidades pero igualmente exige de una mayor preparación didáctica del docente, en tanto los niveles de presencialidad son menores o nulos. De igual forma la globalización del conocimiento y la posibilidad del acceso a la información de manera casi inmediata, está demandando de instituciones y docentes que más que la mera transmisión de la información, sean capaces de enseñar a transformar la información a partir de las posibilidades que hoy brinda la tecnología.

Sin embargo y pese a los avances que en el orden tecnológico y también en el pedagógico existen, todavía se reconocen insuficiencias en cuanto a la integración de las TIC en los procesos formativos (Marqués Graells, 2001), (Cabero Almenara, 2010):

- Convergencia tecnológica
- Capacitación del personal docente y administrativo
- El potencial pedagógico de las TIC
- Vida útil de la tecnología frente al currículo
- La brecha tecnológica

- Inteligencia ambiental como consecuencia de la exposición a diferentes tecnologías

Estos desafíos que han sido identificados por diferentes teóricos del tema y organizaciones, no son hechos aislados, sino que se constituyen en vacíos teóricos en la integración de las TIC a los procesos educativos.

En tal sentido, la carrera de Español de la Universidad de Linyi en la República de China, no se encuentra ajena a esta problemática, lo cual se ha podido corroborar a través de la observación participativa, obteniéndose como principales resultados:

- La integración de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la carrera se realizan de forma aislada, en la mayoría de los casos por iniciativa del docente que imparte la asignatura.
- Los estudiantes, aunque son nativos digitales no identifican las potencialidades de las TIC para su proceso de aprendizaje.
- Aunque existen políticas a nivel de país y universidad en pos de informatizar los procesos educativos, ello no se intenciona en la preparación de los docentes, ni en los programas de las asignaturas.

Teniendo por tanto como problemática lo anterior, la intencionalidad de este trabajo está en el análisis de cómo se han visto los procesos de integración de las TIC en la Educación Superior y las particularidades en la carrera de Español en la Universidad de Linyi.

DESARROLLO

Las Tecnologías de la Información y las comunicaciones han impactado en los diferentes ámbitos sociales de una forma acelerada y casi brutal. Diariamente se multiplica la información, los softwares y las diferentes tecnologías a las que podemos acceder.

La educación y particularmente la universidad como institución educativa, no han escapado de esta influencia. La incidencia que las TIC han provocado en la formación

universitaria es visible en diversos ámbitos, tal es así que su estudio se ha tratado tanto desde una visión integral, como también particular de cada uno de sus actores.

Al respecto, Cabero (1998) señalaba que

... nos encontramos con un nuevo tipo de alumno producto de haber nacido en una sociedad fuertemente tecnificada, donde estas se han convertido en elemento básico para su comunicación e interacción social. Y lo importante, no es el aspecto cuantitativo, sino lo cualitativo ya que no debemos olvidarnos que las tecnologías, no sólo nos aportan información, sino que al mismo tiempo, por sus sistemas simbólicos, modelan las formas por las cuales interaccionamos y comprendemos el mundo, en cierta forma podríamos decir que configuran nuestros estilos de comprensión, procesamiento y análisis del mundo que nos rodea (Cabero, 2008)

Este elemento resulta ciertamente significativo, porque en la medida que los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes se modifican producto de la presencia activa de las TIC en su vida diaria, también es necesario cambiar o modificar los estilos de enseñanza, incluso la gestión en sentido general dentro de la institución educativa.

Y es precisamente eso lo que ha ocurrido y que todavía no ha permitido que las tecnologías de la información y las comunicaciones se integren verdaderamente en todos los espacios educativos, independientemente que se utilicen indistintamente o de manera aislada.

En tal sentido, el Departamento de Proyectos Europeos del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), presenta anualmente un resumen llamado HORIZONT donde se recogen las principales tendencias y desafíos que están marcando el proceso de integración de las TIC en la educación.

El informe Horizont del INTEF (Bello, 2019), recoge algunos aspectos claves en el análisis que se realiza.

Dentro de los desafíos reconoce:

- Mejorar la fluidez digital

- Demanda creciente de experiencia de aprendizaje digital y experiencia en diseño instruccional
- Los evolutivos roles de la facultad con estrategias de tecnología educativa
- Brecha del rendimiento
- Avanzar la equidad digital
- Repensar la práctica de la enseñanza

Y como tendencias que acelerarán el proceso de integración:

- Rediseño de espacios de aprendizaje
- Diseños de aprendizaje híbrido
- Culturas de la innovación
- Enfoque creciente en la medición del aprendizaje
- Funcionamiento de las instituciones
- Grados modularizados y desagregados

Sin embargo, estos elementos por si solos no permiten direccionar el proceso de integración de las TIC. Como respuesta a ello se reconocen propuestas de modelos teóricos de integración de las TIC a los procesos educativos.

Diversas, son las investigaciones que alrededor de ello se han realizado, en el estudio realizado Area, Hernández y Sosa (2016) se reconoce que existen variaciones en la integración didáctica de las TIC en el proceso educativo.

Para estos autores, uno de los elementos que marca estas variaciones está dado por la frecuencia en el uso de las TIC y cuáles de ellas se utilizan para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Lo anterior les permite reconocer la existencia de dos grandes modelos:

- **Modelo de integración didáctica débil de la tecnología en el aula**, caracterizado por el empleo aislado o en pocas ocasiones de las TIC para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, potenciando su uso en las actividades de exposición y

reproducción de la información. Igualmente se reconocen en este modelo el uso de las TIC en tareas que simulan la realidad de lo que tradicionalmente han realizado con los medios en papel.

- **Modelo de integración didáctica intensiva de las TIC**, se caracteriza como su nombre lo indica por un uso frecuente de las TIC y para la realización de tareas individuales y grupales que potencien la gestión activa de la información para convertirla en conocimiento.

Así mismo, se reconoce entre otros el Modelo Technological Pedagogical Content

Knowledge (TPACK) de Mishra y Koehler (2006) que basado en la teoría de Shulman (1986) sobre el análisis del Conocimiento Pedagógico del Contenido

(PCK); resalta la necesidad de articular el contenido pedagógico con las tecnologías.

En tal sentido, el modelo TPACK determina tres tipos de conocimientos que los docentes de la sociedad actual necesitan poseer para propiciar aprendizaje significativo en sus estudiantes. Al respecto, Cabero et al. (2015), haciendo un análisis del modelo, los recoge como sigue:

- Conocimientos tecnológicos de cómo se usan las TIC de forma general y atendiendo a las particularidades de la ciencia que se enseña.
- Conocimiento pedagógicos de cómo enseñar eficazmente
- Conocimientos de la ciencia o asignatura que imparte

El modelo por tanto explica no solo la importancia que tienen cada uno de estos conocimientos identificados, sino además cómo relacionarlos para alcanzar los resultados deseados.

En tal sentido, y teniendo en consideración las dificultades identificadas en el estudio preliminar realizado en la carrera de Español, hacia esta dirección es que se pretende avanzar en la integración de las TIC como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la carrera buscando que se convierta además en un proceso intensivo teniendo como base el desarrollo tecnológico del país.

Lo anterior permite, por tanto, identificar como dimensiones para el desarrollo del diagnóstico de la realidad actual en el contexto de la carrera de Español en la Universidad de Linyi las siguientes:

- Dimensión pedagógica
- Dimensión tecnológica
- Dimensión profesional

El análisis de estas desde la visión de los distintos actores y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, permitirá entonces visualizar el camino a seguir en la propuesta para resolver el problema en la Universidad de Linyi, China.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bello, A. Informe Horizon 2019 y la Biblioteca Universitaria.

Cabero Almenara, J., Marín Díaz, V., & Castaño Garrido, C. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC. @ tic. revista d'innovació educativa, 14, 13-22.

Cabero, J. (1998). Los medios no sólo transmiten información: Reflexiones sobre el efecto cognitivo de los medios. Revista de Psicodidáctica, 5, 23-34.

Mishra, Punya; Koehler, Mathew J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), pp.1017-1054

Morales Capilla, M., Trujillo Torres, J. M., & Raso Sánchez, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 103-117.

EL USO DEL CORTOMETRAJE EN LA CLASE DE ELE/L2: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Autoras: Claudia Díaz García, claudia.diaz@fenhi.uh.cu
Gabriela Rojas Bueno, gabriela.rojas@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para no Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

El uso del cortometraje constituye una herramienta efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en el aula de ELE/L2. Le permite al profesor introducir temas de conversación, motiva a los aprendientes, refuerza aspectos lingüísticos y culturales, y tributa a desarrollar todas las habilidades comunicativas de los estudiantes. El presente trabajo propone la utilización del corto animado cubano *El primer paso de papá* de Tulio Raggi con su respectiva secuencia didáctica de actividades para el nivel Elemental. A partir de su visualización el estudiante podrá repasar contenidos aprendidos como el vocabulario relacionado con la familia, las tareas domésticas junto al Presente y Futuro de Indicativo.

Palabras claves: cortometraje, ELE/L2, didáctica, Elemental, familia, tareas domésticas, Presente, Futuro, Indicativo

THE USE OF SHORT FILMS IN THE SPANISH CLASSROOM: A DIDACTIC PROPOSAL

ABSTRACT

The utilization of short films is an effective tool while teaching Spanish as a Second Language in the classroom. Permits the teacher to introduce conversation topic, motivates students, reinforces linguistic, cultural aspects and helps to develop all the communication skills of the students. This paper proposes to use the Cuban animated short film *El primer paso de papá* with its respective didactic sequence of activities for Elementary level. Through this time span the pupils will be reviewing contents that relate to family vocabulary, housework and Present and Future Tense.

Key words: short films, Spanish as a Foreign language, Spanish as a Second Language, didactic, Elementary, family, housework, Present Tense, Future Tense

Introducción

Hoy día, los métodos tradicionales de la enseñanza de lengua no son suficientes para colmar las expectativas de un sujeto aprendiente que aspira a convertirse en un periodo de tiempo determinado en un usuario independiente, cuando no competente del idioma que estudia. No se trata de obviar las estrategias y maneras de enseñar ya establecidas. Todo lo contrario, es importante adaptarlas al nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo caracterizar, entonces, este nuevo entorno? Es un ambiente eminentemente comunicativo en el que la gramática desempeña un papel fundamental, pero siempre en función de lograr que el aprendiente pueda utilizar sus principios para desenvolverse en el medio social. Otro elemento a resaltar es la presencia del componente afectivo que caracteriza la relación del estudiante con sus compañeros de estudio, sus profesores, la lengua que estudia y el entorno social en que se desenvuelve.

Un nuevo reto surge, entonces, para los profesores: ¿cómo lograr potenciar ese componente afectivo en el estudiante?, ¿qué recursos, métodos, actividades, ambientes pueden conquistar las emociones del aprendiente? De muchas formas pueden ser contestadas estas preguntas. La nuestra es el cine.

El cine en la enseñanza de ELE

Aunque ya no es un tema estrictamente novedoso y colegios, universidades e institutos aceptan el audiovisual de ficción como un recurso fundamental en la enseñanza de ELE, mucho queda por decir sobre la adecuada utilización de este tipo de material en el aula de idiomas.

El MCRE reconoce la competencia audiovisual como una de las habilidades que el usuario de una lengua debe dominar. No es de extrañar semejante criterio en pleno siglo XXI, donde la combinación de la imagen y el sonido definen culturas nacionales e insertan a varios millones de individuos en una macrocultura llamada globalización.

Dentro del ingente mundo de los audiovisuales, el cine desempeña un rol fundamental en la enseñanza de lengua. Es una muestra viva y contextualizada del idioma. Piénsese en la riqueza expresiva que el aprendiente puede extraer de un filme: uso de interjecciones, expresiones apelativas, refranes, locuciones, usos lexicales especiales, palabras malsonantes, jergas, vulgarismo... Lo que es mejor: contextualizados.

¿Cuándo se usan?, ¿Dónde?, ¿Con quién?, ¿Cómo? Son preguntas que el estudiante puede responderse a sí mismo a través de la visualización de una película.

El componente sociocultural también se ve beneficiado con el uso del cine en el aula de ELE. La proyección de un filme conlleva un análisis previo de lo que el estudiante verá, así como también la discusión de temáticas y situaciones desarrolladas en la pantalla y que son características de la sociedad que se muestra. No es lo mismo informar al estudiante mediante actividades tradicionales cuáles son las costumbres, problemáticas, características de las comunidades hispanas, que presentarlas ante sus ojos y que él mismo sea capaz de valorarlas en todo su contexto. De más está decir que es una oportunidad única para poner al estudiante en zona de debate y potenciar al máximo sus habilidades para la comunicación oral, la cual deberá ser amparada por conocimientos de índole gramatical.

He aquí otra de las increíbles ventajas del audiovisual de ficción: permite relacionar las diferentes habilidades del estudiante. Es un medio excelente para la práctica de la comprensión auditiva y con el uso de subtítulos y/u otros materiales (como críticas, reseñas, textos relacionados con el tema de la película) permite poner a prueba la capacidad de lectura del estudiante.

Sin embargo, todas las actividades deben estar propiamente elaboradas y adaptadas según el nivel del aprendiente. Este trabajo se propone explorar las posibilidades de explotación didáctica del cortometraje *El primer paso de papá* para estudiantes de Nivel Elemental (A2) a través de una serie de actividades que permiten al estudiante el uso de diferentes habilidades de la lengua.

El primer paso de papá

Entre las primeras preguntas que podría hacerse el lector estarían las siguientes: ¿por qué usar este material?, ¿qué aporta un audiovisual como este? Interrogantes totalmente válidas que todo profesor debe tener presente antes de proponer un filme ante su aula de ELE pues es fundamental tener los objetivos de la actividad claramente definidos para así poder guiar a los estudiantes hacia una mejor utilización de la lengua.

El primer paso de papá es un cortometraje. Este es un dato al que debe prestarse especial atención pues el uso de filmes de corta duración ofrece importantes ventajas.

Una de las principales es que como refiere (Vizcaíno, 2010: 23) “permite el revisionado a lo largo de la lección sin causar los efectos que podría ejercer el de una película: incompreensión, pérdida de interés, aburrimiento y desmotivación”. Además, muchas veces cuando se trabaja con largometrajes solo se presentan al estudiante algunos fragmentos con lo cual se corre el riesgo de la pérdida de la totalidad y complejidad de la trama.

Por otra parte, *El primer paso de papá* es un cortometraje principalmente mudo (excepto por la canción final) lo cual facilita la comprensión a estudiantes de nivel elemental. En este punto es válido recordar que uno de los prejuicios que ha acompañado la utilización del cine en el aula de ELE, es la imposibilidad de usarlo como recurso con estudiantes de los primeros niveles los cuales estarían en serias dificultades para entender la complejidad lingüística del filme.

Hoy día, sin embargo, se ha dejado atrás semejante criterio. No hay un nivel de lengua mínimo para la utilización de una película. Piénsese en la utilización del cine mudo, de subtítulos, de la lectura previa del guión por parte de los estudiantes. Además, no debe olvidarse que siempre que el estudiante se encuentre debidamente guiado cualquier material fílmico puede ser de gran provecho. Quizás al profesor le interese una determinada película para trabajar los estados anímicos, el vocabulario relacionado con el vestuario o la descripción de locaciones y personajes.

Utilizando este tipo de material estamos rompiendo con la visión tradicional de la clase idiomas al tiempo que reconocemos la relevancia del elemento afectivo para potenciar un aprendizaje significativo. A propósito, (Sánchez y Ferreira, 2012: 153-154) comentan que:

Krashen en su *Hipótesis sobre el filtro afectivo* señala la importancia de los factores afectivos en la adquisición de lenguas extranjeras. El filtro controla tanto la cantidad de *input* con que el alumno entra en contacto como la cantidad que transforma en *intake*, que asimila. Esto significa que los alumnos muy motivados tienen un filtro más bajo y, por tanto, pueden recibir más *input*. De esto podemos deducir que, si mantenemos el alumno

motivado con actividades y aductos atractivos, que aumenten su atención y receptividad (...) el aprendizaje será más eficaz.

En este sentido creemos que el cortometraje se erige como una propuesta totalmente válida que tributa a lo anterior, además de que “nos puede ayudar a crear un ambiente lúdico y más relajado” (Gómez y Moriano, 2011: 205). Resulta significativo por otra parte, que como afirman Ortí y García (como se citó en Palomo, 2016: 16) el cine también funciona como mediador cultural:

El cine favorece la posibilidad de que los estudiantes realicen actividades significativas en clase ELE, los alumnos nunca se quedan como espectadores impasibles ante la imagen cinematográfica, suelen reaccionar activamente mediante el intercambio de opiniones y experiencias personales. Podemos considerar el cine como un mediador, presenta situaciones comunicativas en toda su complejidad y ofrece claves para su interpretación, evitando choques culturales y malentendidos ocasionados, muchas veces, por la distorsión que causan los estereotipos.

Como se ha dicho anteriormente, la aprehensión del estudiante de conocimientos socioculturales a través del cine es una de las grandes ventajas de este recurso educativo. Con *El primer paso de papá* se pretende acercar al estudiante a la producción cinematográfica cubana, bastante ancilar en los estudios sobre cine en el aula de ELE. Con la explotación de este corto, además, se busca mostrar las peculiaridades del cine para niños producido en la Isla.

El primer paso de papá es un audiovisual producido por el ICAIC en 1977, dirigido por Tulio Raggi y concebido para un público infantil, lo que en Cuba se conoce como “muñequitos”. Ahora bien, la poética conceptual de Raggi es sin duda, muy interesante. Por un lado, apuesta por la caricatura, mientras que en otro, por un marcado realismo (Planas, 2014: 147). Sin olvidar que este tipo de trabajo apuesta, visualmente, por diseños destinados a atraer a un espectador que, en principio, busca la diversión; resulta relevante que encontremos en sus producciones reflexiones de no poco calado, alejándose así de los caminos trillados del animado cubano, precisamente por evadir las simplificaciones al no subestimar la comprensión de los más pequeños.

En *El primer paso de papá*, Raggi nos propone pensar sobre el papel desempeñado por el hombre dentro de la familia. En este sentido, el cortometraje es extremadamente visual en su reflexión pues se compara a este padre con un monstruo, un parásito que depende y explota a su esposa. No es casual, entonces, el título del material: comparar al personaje con un bebé que da sus primeros pasos es una de las mejores caracterizaciones que pueden hacerse ya que enmarca su carácter dependiente, pero a la vez su voluntad de aprender a ser mejor.

Propuesta de actividades

Antes de comenzar con la descripción de las diferentes actividades, es pertinente aclarar que esta actividad está concebida como parte de una clase de sistematización. En el momento de su utilización, los estudiantes ya deben tener conocimiento sobre el vocabulario relacionado con la familia, las tareas domésticas, el presente de indicativo, el futuro de indicativo para expresar probabilidad y el uso de algunas perífrasis verbales como deber + infinitivo.

Actividades pre-visionado

Las actividades pre-visionado están divididas en partes. La primera parte busca familiarizar al estudiante con el sistema de conocimientos al que se verá expuesto con la visualización del cortometraje. La segunda, busca explicar al alumno qué es lo que verá, es decir, ¿qué es un cortometraje?

Primera parte:

1. ¿Cuál crees que debe ser el papel del padre en la familia?
 - a) Puedes expresar tu opinión teniendo en cuenta las siguientes imágenes:





2. ¿Qué te sugiere la frase ¡Qué maravilla es este papá!?
- a) ¿Qué características debe tener un padre para ser una maravilla?
3. Esta es una lista con varias tareas del hogar. Identifica la actividad con la imagen (el profesor muestra imágenes que se corresponden con la tarea doméstica)

Preparar el café/Limpiar/Cocinar/Lavar/Sacudir/Planchar

- a. ¿Cuál de estas actividades es la que menos te gusta?
- b. ¿Con qué frecuencia las realizas?
- c. ¿Eres habilidoso(a) en la realización de estas actividades?

Segunda parte:

1. Lee la siguiente oración

A los niños les gusta ver los muñequitos por la tarde

- a. Selecciona el significado correcto de la palabra subrayada

___ juguetes

___ programa de televisión destinado a un público infantil

___ parte inferior del brazo

2. Durante esta actividad, el profesor debe escribir en la pizarra la palabra CORTOMETRAJE y pregunta:

¿Saben qué significa? Aunque cada alumno es diferente y puede existir alguno que conozca el vocablo, no es usual que estudiantes de Nivel Elemental la tengan incorporada a su vocabulario. El objetivo de la actividad es guiar a los estudiantes hacia el significado de la palabra. Es por ello que el docente procede a escribir:

Cortometraje ≠ Largometraje

Largometraje = película o filme

Los estudiantes se sienten más familiarizados con el vocablo película y en caso de no ser así por analogía con diferentes idiomas pueden deducir el significado de filme. Luego, solo resta incitar la comparación entre largo y corto.

Actividades durante el visionado

Visionar hasta el minuto 0:50

1. Responde las siguientes preguntas:
 - a. ¿Cuántos miembros tiene la familia? ¿Quiénes son?
 - b. ¿A qué hora se despierta el padre?
 - c. ¿Qué dice la nota que encuentra en la pared?
 - d. ¿Qué día es?
 - e. ¿Cómo se siente al padre al descubrir la fecha? ¿Por qué se siente de esa manera?
 - f. ¿Qué crees que hará el padre ahora?

Visionar hasta el minuto 3:56

1. Responde las siguientes preguntas:
 - a. ¿Es habilidoso en las tareas del hogar? ¿Cómo puedes demostrarlo?
 - b. ¿Qué crees que pensará la madre?

Visionar hasta el final

1. Responde las siguientes preguntas
 - a) ¿Por qué la madre piensa que el papá es una maravilla?
 - b) ¿Solo el papá sorprende a la madre?

Actividades post-visionado

1. Escribe el argumento del video

2. ¿Por qué crees que se llama *El primer paso de papá*?
3. ¿Crees que este video es útil para los niños?
4. ¿Y si hacemos otro final?

Durante esta actividad los alumnos deben formar grupos y hablar sobre otro posible final para la historia. Al finalizar, cada grupo expondrá sus ideas y se seleccionarán las más originales.

CONCLUSIONES

El primer paso de papá es un cortometraje de gran alcance en el aula de ELE. Permite la sistematización de varios aspectos gramaticales: diferentes tiempos verbales y otras estructuras complejas puestas en función de la comunicación. Potencia la comprensión escrita y la interacción oral de los estudiantes, además, de poner sobre la mesa de debate temas de interés sociocultural de gran alcance en estos tiempos como la familia y el rol que cada uno de sus miembros debe desempeñar en ella. *El primer paso de papá* es, sin duda, un material a considerar en la preparación de los estudiantes. La presente investigación es solo una recomendación. Cada profesor, en dependencia de las características de su alumnado, sabrá cómo adaptar este cortometraje a sus necesidades.

BIBLIOGRAFÍA

Gómez, A y Moriano, B. (2011). Selección y presentación de audiovisuales en la clase de ELE: el caso de los cortometrajes. *IV Congreso de la enseñanza del español en Portugal*, Universidad de Évora. En: <http://redinet.mecd.gob.es>

Palomo, V. (2016). *El cine como medio de aprendizaje del español para adolescentes: conocimiento de la historia y sus personajes*. (Tesis de maestría) En: <http://reunir.unir.net>

Planas, J. (Enero/Marzo, 2014). Tulio Raggi: la noche, las flores, la música, *Revista Cine Cubano*. nº 191, pp. 147-150.

Sánchez, J y Ferreira, D. (2012). El corto en clase de ELE: luces, cámara, (En) acción. *III Simposio Internacional de Didáctica del Español para Extranjeros*, Argel.

Vizcaíno, C. (2010). *El uso del cortometraje en el aula de ELE como herramienta para el aprendizaje del léxico*. (Memoria de Máster Lingüística Aplicada en EELE). Universidad de Jaén, España. En: <http://educacionyfb.gob.es>

PROYECTO CONTEXTO DIGITAL, ALTERNATIVA DE TRABAJO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, EN FENHI

Autores: MSc. Ismet Borroto Carbonell, ismetborroto@gmail.com

MSc. Maritza Paula Carbonell Suárez, maritzascp56@nauta.cu

Lic. Liliam Suardíaz del Río, liliam.sdr@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para no Hispanohablantes de La Universidad de La Habana/
Cátedra de Idiomas del Instituto “José Martí”

Resumen

En los últimos años, a raíz de la nueva concepción acerca de la comprensión, diferentes autores han dedicado sus investigaciones a estimular los procedimientos que emplea el profesor para lograr la comprensión del alumno. A pesar de la importancia que se le confiere, existen dificultades para desarrollar este proceso en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y la clase de español como segundo idioma (EL2). La presente investigación ofrece una alternativa de trabajo desde el proyecto “conTexto Digital” y específicamente, con el software “conTexto Digital” para la asignatura de Idioma Español particularmente en la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI).

Palabras claves: tecnología educativa, software, alternativa de trabajo, comprensión, español como lengua extranjera

“PROJECT CONTEXTO DIGITAL, WORK ALTERNATIVE FOR THE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE, AT FENHI”

Summary:

In recent years, as a result of the new conception about understanding, different authors have dedicated their research to stimulating the procedures used by the teacher to achieve student understanding. Despite the importance attached to it, there are difficulties in developing this process in the teaching of Spanish as a foreign language (ELE) and the class of Spanish as a second language (EL2) The present investigation offers an alternative to work from the project "Digital ConText" and specifically, with the

software "Digital ConText" for the subject of Spanish Language, particularly in the Faculty of Spanish for Non-Spanish Speakers (FENHI).

Keywords: educational technology, software, alternative work, comprehension, Spanish as a foreign language

INTRODUCCIÓN

Los resultados obtenidos en las investigaciones recientes le plantean 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 básica en la que deben primar "sus aspectos éticos y culturales", sobre la base de cuatro pilares: "Aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser". Para poder hablar de asimilación activa, o de la apropiación de los contenidos culturales se debe partir de la habilidad de la comprensión. El desarrollo de esta habilidad brinda al profesorado la posibilidad de mejorar sus clases y estimular al alumnado en dirección al mundo del conocimiento. No solo se proyecta hacia el logro de una posición más activa de los sujetos en el proceso de apropiación de información, sino que también los ayuda a comprender la esencia de esa información. A través de la comprensión se aprende a desentrañar los significados desconocidos mediante el establecimiento de nexos causa-efecto y de relaciones entre los objetos y fenómenos de la realidad.

En los últimos años, a raíz de la nueva concepción acerca de la comprensión, diferentes autores han dedicado sus investigaciones a estimular los procedimientos que emplea el profesor para lograr la comprensión del alumno. Además a nivel mundial se ha investigado durante mucho tiempo cómo emplear la informática en el apoyo del proceso de aprendizaje; Cuba no ha estado exenta de este fenómeno y ha dedicado

considerables esfuerzos para introducir transformaciones en todos los niveles de enseñanza beneficiando la calidad de las clases. Constituye un elemento motivador, al despertar el interés por lo que se realiza y por lo que se aprende. Permite combinar sonido, animación, textos, y propicia nuevas situaciones de intercambio entre educandos y educadores. Las ventajas de la utilización de estos medios se abordan en numerosos trabajos en los que se señala que además de estimular el aprendizaje consolida los contenidos, despierta el interés, la motivación, favorece la actividad del alumno ya que la actividad con la computadora se convierte en un escenario para la reflexión.

Para que estas aspiraciones se materialicen en la enseñanza del español como lengua extranjera, la comprensión tiene un peso fundamental, pues a partir de ella los aspectos de la comunicación, planteados anteriormente y la adquisición del idioma y la cultura, sólo se hace posible si se lee y se aprende a decodificar cualquier texto.

Es por eso que este trabajo persigue como objetivo general: Fundamentar una alternativa de trabajo desde el software “conTexto Digital” en la asignatura de Idioma Español particularmente en la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI).

DESARROLLO

Los avances tecnológicos han llevado a la sociedad a adentrarse en un nuevo milenio denominado por algunos como la “Era de la Informatización”. Las “Tecnologías de la Información y la Comunicación” (TIC) se han convertido en uno de los pilares básicos de la vida del hombre. 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)

Aunque la computadora por sí sola no genera aprendizaje supera a otros medios por su alto nivel de interacción, las formas para aprender y trabajar el conocimiento han cambiado. Se ha transformado la relación profesor-alumno en: profesor-computadora-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.

En la aplicación de la tecnología educativa en las escuelas sobresalen las concepciones de la teoría cognitiva. Entre los representantes de este enfoque se encuentran la Escuela de Piaget y sus seguidores, la Escuela Histórico- Cultural de L. S. Vigostky y sus seguidores, entre otros y el enfoque del procesamiento de la información que establece semejanzas entre el mundo de la Informática y los procesos cognoscitivos. En este trabajo 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.

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 es el reto que asume la educación. El profesor debe estar consciente de

que la presencia de cualquier medio en las aulas no se justifica por sí misma y debe apoyar su decisión en una fundamentación psicopedagógica. No es suficiente utilizar las TIC como medios solo porque es novedoso o porque es “la 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.

Entre las claves fundamentales para el éxito está el lograr que el aprender a aprender se convierta en un proceso natural, permanente y proyectar actividades que posibiliten:

- Una disposición positiva para aprender y un papel activo y reflexivo en los escolares
- La formación de equipos para fomentar las relaciones sociales entre los escolares a la hora de ejecutar actividades
- La atención de las necesidades individuales a partir del trabajo independiente

Por sí solas las nuevas tecnologías no garantizan el éxito pedagógico, por lo que es necesario ser muy cuidadosos al diseñar el programa educativo donde serán utilizadas. Es necesario definir y contextualizar las TIC en el sector educativo, ya que vistas como el empleo de modernos medios de conservación y tratamiento de la información – computadora, video, teléfono– en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la aplicación de concepciones y métodos de la cibernética y la teoría de los sistemas y de la información, es una ciencia en desarrollo que asume las nuevas metodologías de la información y la comunicación para sus propósitos.

En este trabajo se asume la clasificación de los software educativos por su función porque cuando se aplica a la realidad educativa realizan las funciones básicas propias de los medios didácticos en general y además, en otros casos, según la forma de uso que determina el profesor, funcionalidades específicas como: lúdica, informativas, motivadora, evaluadora, investigativa, meta-lingüística e innovadora.

Alternativa de trabajo desde el software “conTexto Digital”

El concepto de alternativa se define en el Diccionario la Real Academia de la Lengua Española (DRAE), en su vigésima segunda edición (2003), 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),

El doctor José Luis Gotay (2007: 52) expresa 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.” Por su parte la Dra. Rodríguez del Castillo, María Antonia (2006) la define como “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.

La posibilidad de elegir entre varias posibilidades, de variar e incluso remplazar; constituye el punto de contacto de estas definiciones. Lo cual constituye la esencia de este proyecto: una opción más variada y completa para el trabajo en la asignatura de Idioma Español en los estudiantes de Cursos de Corta Duración en FENHI.

El software “**conTexto Digital**” incluye los contenidos estudiados en el curso de corta duración con el fin de alcanzar el nivel básico del Marco Común Europeo de Referencia. 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.

“**conTexto Digital**” intenta responder tanto a las necesidades de los profesores como de los alumnos. Esta propuesta de alternativa de trabajo se crea con el objetivo de 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.

La alternativa de trabajo se sustenta en los siguientes principios:

- ***La concepción del lenguaje como medio esencial de cognición, comunicación y de desarrollo personalógico y sociocultural del individuo.***
Se revela la unidad del pensamiento y el lenguaje en el proceso de construcción y transmisión de los significados, debido a que la propuesta va encaminada a contribuir a elevar el nivel de comprensión, y con ello desarrollar también su lenguaje, abrir oportunidades a otros conocimientos, fortalecer valores, entre otros aspectos.

- **La relación entre el discurso, la cognición y la sociedad.** En el proceso de la comprensión se devela cómo está estructurado un texto, y a qué responde la misma, así como su incidencia en el contexto social en que se enmarca. La propuesta sugiere textos relacionados con la realidad a la que pertenece el educando como ente activo de esta sociedad.
- **El carácter contextualizado del estudio del lenguaje.** Cada uno de los textos que se utilizan para el desarrollo de la alternativa no sólo están contextualizados en la realidad a la que pertenece el educando, sino que cada uno de ellos invita a una reflexión sobre ella; por lo que el estudiante es libre de emitir opiniones, puntos de vista, valoraciones.

La relación entre lo cognitivo y lo afectivo se evidencia en cada una de las clases, cuando al estudiante se plantea *cuánto he aprendido y hasta dónde*, pues sólo 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 poseen vinculados con: libretas, hojas de trabajo, enciclopedias, diccionarios, libros.

Se concluye que la alternativa de trabajo con la comprensión desde el software “**conTexto Digital**” cumple con funciones de desarrollan en el estudiante el aspecto cognoscitivo y afectivo-valorativo, porque en su **función motivadora** lleva al estudiante:

- A despertar sentimientos y capacidades afectivas.
- A promover la creatividad y el afán por conocer.
- A desarrollar la escucha y la comprensión auditiva.
- A elevar su nivel de comprensión lectora.

- A despertarla sensibilidad, la creatividad y la inteligencia.

Cumple también con **la función informativa** que consiste en:

- Ayudar a develar significados y mensajes del texto escrito y oral.
- Confrontar o contrastar ideas, posiciones críticas o enfoques.
- Proporcionar una visión general del tema.
- Ofrecer una determinada información sobre aspectos de la realidad que constituye para el estudiante una novedad.
- Permitir la flexibilidad de ideas.

Por último, se puede afirmar que cumple con la **función expresiva** porque el estudiante puede:

- Generar discusiones basadas en la capacidad del análisis.
- Desarrollar la comunicación tanto oral como escrita.
- Exponer de forma lógica, mientras muestra la expresividad en las pausas, gestos, o ideas que consoliden su intervención.
- Desarrollar la valoración a través de las posiciones críticas que adquiere ante la interpretación del texto.
- Desarrollar métodos de discusión adecuados (respeto a la opinión ajena, reconocimiento del mérito ajeno).

El profesor es el máximo responsable de que la información que está recibiendo el estudiante le es útil y que la forma en que la recibe, le lleve a desarrollar habilidades para comprender cualquier otro texto que se le presente.

Así también es importante que el estudiante conozca que el proceso de comprensión de un texto puede comenzar en una clase, pero puede extenderse hacia otras dimensiones, como por ejemplo el entorno social o familiar, si partimos del hecho de que constantemente el individuo está decodificando o tratando de decodificar, casi todo el tiempo, o sea haciendo interpretaciones e inferencias del mundo que le rodea, ya sea a través de la escritura, de gráfica, u otras.

En las clases en las que se trabaje contextos musicales, abre una puerta a la reflexión de otros tipos de temas, distintos a los que el estudiante está tan adaptado a escuchar y que la mayoría de las veces aportan poco o casi nada a su crecimiento espiritual.

CONCLUSIONES

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 es el reto que asume la educación.

La alternativa con el software “**conTexto Digital**” para la asignatura de Idioma Español particularmente en la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI) intenta responder tanto a las necesidades de los profesores como de los alumnos. Esta propuesta se crea con el objetivo de 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.

BIBLIOGRAFÍA

Addine, F. F. et. al. (1998): “Didáctica y optimización del proceso de enseñanza – aprendizaje.” IPLAC, La Habana.

Borroto Carbonell, I. (2015): Una alternativa de trabajo con la comprensión desde el software “conTexto Digital” [Tesis de Maestría]

Cassani, Daniel; Luna, Martha y Sans, Gloria. (1998): “Enseñar Lengua.” Editorial Grao. 4ta edición. Barcelona.

Cevallos G. (1995): “Multimedia, todo lo que sus sentidos pueden captar”, RED, Año 11, No 25.

Chávez Rodríguez, Justo A. (1999): “El síndrome de la tecnología educativa”. (Versión digital)

_____. (2001): “Actualidad de las tendencias educativas”, Pedagogía’2001, La Habana.

Diccionario de la Real Academia Española. (2014). Madrid, Versión electrónica, edición 22^a.

García Fumero A. J. (2001): “Curso sobre concepción de software educativo: Una aproximación mediante la enseñanza a distancia”. [Tesis de Maestría]. Ciudad de La Habana.

Gotay, J.L. (2007): “Programa educativo para el mejoramiento profesional de los profesores a tiempo parcial de la sede universitaria del ISPEJV.” Tesis doctoral. La Habana, Cuba.

Labañino Rizzo César A y Mario del Toro Rodríguez (2001): “Multimedia para la educación. Cómo y con qué desarrollarla”; Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.

Rodríguez Del Castillo, M. A. (2006): "La estrategia como resultado científico de la investigación educativa." Material en soporte digital.

Roméu, Angelina (2004): "El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural" ISPEJV. Ciudad de la Habana, Septiembre.

Vigotsky, L. S. Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Editora Revolucionaria, 1982.

LAS ADAPTACIONES DE CUENTOS DE YOMAR GONZÁLEZ EN EL CORTOMETRAJE DE FICCIÓN DEL CINE CUBANO.

Autor: DrC. Juan Ramón Ferrera Vaillant, juan.rfv@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

El siguiente trabajo incursiona en torno al proceso adaptativo del cuento al cortometraje de ficción del cine cubano, pues el cuento no ha contado con suficientes estudios revelen las particularidades del proceso de adaptación en este tipo de filmes. Para ello se analizan los casos particulares del escritor Yomar González, autor de los relatos "Trovador" y "A la vencida va la tercera", quien inspiró al realizador Sebastián Miló en sus cortometrajes: *Trovador* y *Camionero*, respectivamente. Por tanto, se analizan los procedimientos utilizados por Miló en la adaptación de los cuentos de Yomar González, lo que permitirá valorar las peculiaridades de estas adaptaciones fílmicas y determinar la tendencia adaptativa asumida.

Palabras clave: adaptación, cuento, largometraje de ficción, cine cubano, procedimientos adaptativos, tendencias adaptativas

SUMMARY

The following work explores the adaptive process of the short story to fictional Cuban cinema, since the story has not had enough studies to reveal the particularities of the adaptation process in this type of film. For this, the particular cases of the writer Yomar González, author of the stories "Trovador" and "A la vecida goes la third", who inspired the director Sebastián Miló in his short films: *Troubadour* and *Trucker*, respectively, are analyzed. Therefore, the procedures used by Miló in the adaptation of Yomar González's stories are analyzed, which will make it possible to assess the peculiarities of these film adaptations and determine the assumed adaptive tendency.

Keywords: adaptation, story, fiction feature film, Cuban cinema, adaptive procedures, adaptive trends

INTRODUCCIÓN

El vínculo entre cine y cuento tiene como base al guion, una de las partes indispensables para el proceso de realización cinematográfica. En él aparecen los diálogos y la dramaturgia de un filme y toma la esencia de la literatura a la cual le propicia su extenso material temático. Ahora bien, cuando un cuento pasa al séptimo arte, se recurre más a la ampliación por encima de la reducción, la conservación o la modificación. Ello se debe a su carácter de brevedad, incluso, existen filmes cuyos guiones se nutren de varios cuentos para conformar su historia. Si a algo se debe el que la cinematografía busque fuentes de creación en la literatura es a las semejanzas existentes entre el cine de ficción y la literatura narrativa, ya que son comunes a ambos una esencia épica, una fábula, un plano compositivo, un subsistema de personajes y la estructura sistémica de sus respectivas obras.

El presente trabajo surge con el fin de continuar los estudios que se vienen desarrollando en los últimos años en la FENHI sobre la relación literatura–cine y los análisis sobre los procedimientos adaptativos que los conllevan. Por lo tanto, esta problemática se abordará concentrándose en la cinematografía de ficción del cine cubano, primero teniendo en cuenta los cortometrajes del realizador cubano Sebastián Miló *Trovador* y *Camionero*, basados en los cuentos “Trovador” y “A la vencida va la tercera”, respectivamente, ambos escritos por Yomar González.

Aunque sobre las adaptaciones fílmicas de cuentos han habido algunos estudios que demuestran la validez y la significación de algunos filmes en la cinematografía cubana, debe notarse que los análisis acerca de las adaptaciones de cuentos en el cortometraje de ficción del cine cubano no han sido trabajadas por la crítica investigativa sobre el tema, más allá de contadas reseñas sobre la realización de los filmes, debido a que no profundizan en los vínculos con la obra utilizada como fuente.

Frente a la necesidad de conocer mejor el estudio comparativo entre los cortometrajes de ficción del director Sebastián y la cuentística de Yomar González, son insuficientes (o casi nulos) los trabajos que corresponden a estas necesidades y que repercutirían favorablemente en el proceso de análisis de las adaptaciones de cuentos en el cortometraje de ficción del cine cubano. Por ello, este trabajo tiene el propósito de

caracterizar las adaptaciones de cuentos realizadas por Sebastián Miló, utilizando los procedimientos adaptativos, desde una perspectiva literaria.

La transposición al cine de un texto literario implica la conversión de la naturaleza de un lenguaje en la del otro. El traslado de cuentos al filme debe utilizar diversos procedimientos adaptativos, que puede definirse como las variantes de transposición por las que puede optar el sujeto adaptador en su afán de construir el texto fílmico a partir de la obra original. Pueden ser la conservación, la supresión, la modificación y la añadidura.

DESARROLLO

En torno a la adaptación cinematográfica de los cuentos de Yomar González en el cine cubano de ficción.

A partir de aquí se destaca la figura del escritor Yomar González y el análisis de las principales categorías literarias de sus relatos “Trovador” y “A la vencida va la tercera”. Finalmente, se examina el proceso de adaptación de las dos versiones fílmicas de dichos relatos llevadas a cabo por el realizador y guionista Sebastián Miló, para revelar sus particularidades.

Yomar González en la literatura cubana.

Yomar González Domínguez nace en Pinar del Río en 1970. Se destaca por su labor como traductor y, fundamentalmente, como narrador. Es Licenciado en Lengua Inglesa por el Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río.

Yomar González fue fundador, junto a otros escritores de Pinar del Río, de las revistas literarias de LIRAS (1997), de la que es parte de su Consejo Editorial; y La Gaveta (2000), revista de arte y literatura, de la cual fue director durante varios años. Textos suyos han aparecido en varias revistas cubanas y en antologías de Cuba, Brasil y Puerto Rico.

Su obra narrativa ha merecido los premios “Regino Boti”, de cuentos en 1999; “Hermanos Loynaz”, de narrativa en 1998 (en 1997 había obtenido una mención en el mismo

concurso); “Vitrál”, de narrativa en el 2000, y premio especial intergéneros en el mismo concurso (en las dos convocatorias anteriores de este concurso había obtenido sendas menciones); Beca “Onelio Jorge Cardoso” en el año 2000, otorgado por el concurso de cuentos La Gaceta de Cuba; el segundo premio en el concurso “Dulce María Loynaz”, de novela en el 2001; y primera mención en el concurso de cuentos La Gaceta de Cuba, en el 2001, con “El cuento de la hermana”.

Actualmente, Yomar González reside en España.

Ha publicado el libro de cuentos *De los animales limpios*, con el cual obtuvo el Gran Premio de narrativa del concurso literario de la revista Vitrál en el año 2000. Precisamente los dos cuentos de Yomar González objetos de estudio en este trabajo, “Trovador” y “A la vencida va la tercera”, han sido incluidos en este libro.

Acercamiento al análisis literario de los cuentos “A la vencida va la tercera” y “Trovador”

El cuento “A la vencida va la tercera”, de Yomar González, fue reconocido en el importante Premio de Cuento La Gaceta de Cuba, específicamente recibió la Beca de Creación Onelio Jorge Cardoso en el año 2000 y se recoge en la compilación *Maneras de narrar* (Ediciones Unión, 2006).

Este premio contaba con varios atractivos: primero, la publicación en las páginas de La Gaceta de Cuba; segundo, un premio metálico; tercero, el concurso ofrecía un viaje a la Feria del Libro de Guadalajara para el merecedor del Premio; cuarto, la Beca de Creación Onelio Jorge Cardoso para un narrador inédito.

Sin dudas, este reconocimiento era una posibilidad real de acceder a un amplio público lector y de alcanzar un gran prestigio literario con la presentación de un solo cuento, debido a que en ese momento la mayoría de los concursos literarios cubanos se convocaban para libros completos, o en el mejor de los casos había que esperar por interminables dificultades editoriales para ver una obra publicada.

Este Premio de Cuento tenía una gran ventaja: podían concursar los narradores cubanos de todas las edades, de ahí la diversidad de generaciones y tendencias que se observa en

los participantes, así como la variedad de voces de todos los rincones de la Isla, desde Pinar del Río hasta Guantánamo. Es evidente, además, la incidencia que ha tenido en las últimas ediciones del concurso el Centro de Formación Literaria Onelio Jorge Cardoso, de donde proviene, hasta la fecha, más de una decena de premiados.

El conjunto de los cuentos premiados por La Gaceta... no solo se destaca por su calidad y por su diversidad autoral, sino que en él podrá encontrarse una muestra representativa de las tendencias y temas que han caracterizado al cuento cubano actual.

En el año 2000, un jurado conformado por Senel Paz, Adelaida Fernández de Juan y Alberto Guerra Naranjo, entre 126 obras presentadas, otorgó la Beca de creación a "A la vencida va la tercera".

El cuento es un largo monólogo, con claro predominio de la descripción como forma elocutiva. Maneja la ambigüedad pues se mezcla la historia de la persona maltratada con las que están maltratando. El relato se permite toda una digresión, toda una libertad en la cual es posible ubicarse tanto en un solo punto de la narración, como ubicarse a la vez en todos los puntos de la narración.

El narrador de este cuento está en primera persona. Hay una vida normal hasta los 12 años, después ocurre una transición trágica, que se refugia en el miedo, y el hecho que lo marca es la etapa de la adolescencia vivida en una beca y todo lo que ve, y es de lo que es testigo y partícipe el protagonista.

Ser albañil como el padre no es ser nadie, así lo concibe el protagonista, su percepción de la vida a veces se resume en frases coloquiales: para colmo no es nadie, refiriéndose a su papá que tiene un trabajo que no le aporta económicamente y donde tiene que estar con un aspecto desagradable, por el que su mamá tanto protesta. Se evidencian conflictos matrimoniales.

En este cuento hay una mirada hacia el interior del personaje utilizando la descripción y narración para recrear ambientes y conflictos internos y externos con compañeros de la beca y con los familiares. Se evidencia una constante lucha con el yo interior.

Se alude al tema central del bullying, bromas muy pesadas de adolescentes que acarrear serios efectos, por ejemplo la locura de Frandy, el muchacho de la beca, cruelmente

masacrado psicológicamente, hasta le obligaron a tomar orine de otros, y él tan pobre e indefenso nunca dijo nada pero su final fue muy triste.

El personaje principal no quiere correr la misma suerte de Frandy, sueña con ser camionero, tener amores y ser un macho por completo, viajar y viajar e ir sumando hazañas a su vida, pero creer en él y tener una respuesta final, tan ajena a su crianza, es lo que hace que ese ser loco, descabellado que busca la venganza y la muerte, explote en él con tanta furia porque a la tercera va la vencida, de tanto martirizar a alguien, esta persona un día sacará su fiera.

Desde el punto de vista temático, este relato gira en torno a alienaciones individuales y sociales que implica una clara evasión del contexto. La violencia escolar juvenil es vista aquí desde una indagación psicológica que repercute directamente en la evolución psíquica de los protagonistas.

Sin dudas, este cuento se destaca por ser reflejo de la aparición de jóvenes atormentados por fallidas relaciones familiares o por interacción conflictiva con el resto del mundo, y que a la larga terminan atrapados en la locura o violencia. Tiene el mérito de resumir, en pocas páginas, el sentido o el pesar de los jóvenes que han pasado por la escuela al campo. “A la vencida va la tercera” es un cuento significativo, premiado en concursos literarios y ha sido reconocido por la crítica.

Sin embargo, el relato “Trovador” no obtuvo el mismo reconocimiento literario, incluso la realidad no constituye ni siquiera un tema determinante. Lo esencial es el conflicto humano que generan las acciones individuales de sus protagonistas que pueden estar insertados en un contexto determinado.

En este caso el propio título del relato ofrece la clave del análisis, pues un trovador es una especie de trovero, poeta popular que improvisa canciones amorosas. Siglos atrás se trataba de un poeta provenzal de la Edad Media que trovaba y escribía sus composiciones.

En el caso del relato “Trovador”, de Yomar González se aborda la temática amorosa, a partir del personaje principal, el que trova, una especie de trovero. En este caso, donde las historias se cuentan en primera persona del singular, el escritor sitúa al lector frente a un narrador-personaje, actor de las acciones, un “yo” como sujeto que vierte las

vivencias (narrador explícito) desde su posición de protagonista. Este se encuentra adelantado en un presente subrayado, pues se trata, más que de una narración de hechos en primera persona, de un monólogo, de un recuento personal.

El hecho de que la totalidad del discurso en este cuento sea informada por uno de los protagonistas le confiere algunas características particulares, como la coincidencia en la instancia del personaje de otros niveles discursivos. La convergencia aquí de los niveles del narrador y del personaje hace que ambos se modifiquen mutuamente y que asuma características y funciones de ambos el elemento híbrido resultante. La primera de estas asunciones es la de la actuación por parte del narrador y el discurso por parte del personaje, así como de los principios de organización del discurso y la focalización de la diégesis, que en este caso será interna.

La cantidad de información del narrador y el personaje es así mismo coincidente y, por tanto, equiscente.

“Trovador”, en definitiva, relata la historia de un amor imposible, de una manera incoherente, sin una estructura narrativa convincente y con una deficiente caracterización de los personajes.

Sin embargo, es digno de destacar que los cuentos de Yomar González llaman la atención del director de cine cubano Sebastián Miló.

Sebastián Miló en el cine cubano

Sebastián Cordero Miló, conocido en el mundo artístico como Sebastián Miló, es un destacado director y guionista cubano que nació en Pinar del Río en el año 1979. Cursó la Escuela Primaria durante seis años en un colegio que estaba muy cerca de su casa. Luego, en su Pinar del Río natal, muy cerca de su barrio, hizo la Escuela Secundaria, durante tres años.

Ya en el año 1994, al terminar sus estudios de Secundaria Básica, opta por la opción de hacer un técnico medio en una Escuela Politécnica, lo que le daba un nivel de técnico medio, que era casi parecido al Bachiller. La Escuela Politécnica la cursó entre 1994 y 1998.

Durante su vida en la ciudad de Pinar del Río asistió a unos Talleres de cine organizados en la UNEAC provincial y que impartía el prestigioso crítico de cine José Alberto Lezcano, quien desarrollaba unas conferencias muy interesantes sobre técnica cinematográfica. Estos Talleres permitieron a Sebastián Miló aprender mucho sobre el séptimo arte.

En el año 2002 ingresa en la Facultad de Cine, Radio y Televisión, del Instituto Superior de Arte a estudiar cine, televisión y radio. Sebastián Miló se gradúa en la especialidad Dirección de Cine, Televisión y Radio por la Facultad de Cine del Instituto Superior de Arte (ISA) de La Habana en el 2007, conocida actualmente con el nombre de Facultad de Arte de los Medios de Comunicación Audiovisual (FAMCA). Además de director y guionista, se ha desempeñado como conductor y director de diversos programas de la radio y la televisión cubanas. En su filmografía se destacan los documentales *El duro oficio de ser...*(2006), *Morazán, una sola patria o Morazán, la posteridad nos hará justicia* (realizado con TELESUR y el ICAIC, 2010), *La posteridad nos hará justicia* (2011), *Clase Magistral y Detrás del muro* (2012), pero sobre todo los cortometrajes de ficción, *Trovador* (2007) y *Camionero* (realizado con IDUNNU music and visual arts, S. L. y MALAS COMPAÑÍAS, 2012, producido por Maye Azcuy y Christoph Rottenwohrer).

Análisis de los procedimientos adaptativos de la versión cinematográfica del cuento “Trovador”

Trovador constituyó la tesis de graduación de Sebastián Miló. Fue un trabajo que nunca se llegó a terminar, lo que existe es una copia del corte visual, pero no el trabajo de sonido, debido a que nunca se pudo terminar la postproducción del sonido. De hecho, la filmación de la tesis la debió realizar con su mamá en Pinar del Río en un hospital, momento difícil para Sebastián, a lo que se unía que era una producción complicada en comparación con otros trabajos que se realizaban por ese entonces en su Centro de estudios, por su complejidad y la necesidad de ciertos recursos (Ferrera, 2016). Eso sin dudas influyó en el resultado final y aunque *Trovador* pudo realizarse gracias a la ayuda de la Facultad y a la Embajada de Holanda en Cuba, resultó un fracaso artístico.

Trovador participó en la 7ma Muestra de Jóvenes Realizadores. Luego el 16 de febrero de 2009 se presentó como parte de una muestra de jóvenes realizadores del cine

cubano, en el marco de la 25 edición del Festival Internacional de Cine de Amor de Mons en Bélgica.

Del deficiente proceso adaptativo, puede notarse que uno de los aspectos conservados fue el argumento, ese que cuenta que Antonio trata todo el tiempo de llamar la atención de su novia María, junto a quien permanece sentado en el banco de un parque, en el que transcurre la vida de manera singular. Al caer la noche, Antonio debe decidir entre abandonar la situación o reconocer que para tener una relación sentimental, también son válidas las estrategias conscientes.

Lo malogrado en *Trovador* es el tipo de tratamiento en el relato de principio a fin y su economía de recursos, para potenciar el punto de vista del protagonista, creando una historia triste y cruel.

En el caso de *Trovador*, la adaptación no fue un proceso racional de pensamiento, fue más bien un proceso intuitivo, a partir de la experiencia personal del director. Se observa que tuvo que recurrir a la supresión para recortar bastante la historia, porque había imágenes muy bellas en el cuento, pero que en el audiovisual no funcionaban y había que hacer un ejercicio de malabarismo dramático para poder incluir esos momentos del cuento, son imágenes y frases literales que no es posible poner en el cine por lo que hay que prescindir de ello. Se sintetizó el cuento pues solo eran 20 minutos para el cortometraje.

Pero, la conservación fue utilizada en exceso al tomar el corto muchos aspectos literales del cuento.

Hay añadiduras evidentes como el homenaje al cine musical, pues en el cuento no está la relación de lo que está pasando con *West Side Story*. Homenaje y pretexto para recrear o citar momentos de esta película musical, de Broadway compuesta por Leonard Bernstein y Stephen Sondheim que fue quien hizo la música y es una recreación de Romeo y Julieta en Nueva York, o sea, pandillas enfrentadas. Una de polacos y otra de puertorriqueños. *West Side Story* se realizó en 1961, ganó 10 Premios Oscar y es la primera gran tragedia del cine musical. Es el musical más multipremiado de la historia del cine. Bernstein tuvo una relación con Cuba y además eso se expresa en todo su trabajo musical porque utiliza ritmos cubanos: el mambo, el cha cha cha. Sebastián Miló

estuvo siempre seducido por la música de Berstein. *Trovador* fue un pretexto para incluir elementos que fueran claras expresiones del homenaje de su director a *West Side Story* (Ferrera, 2016).

En el cuento los personajes no tienen nombres, sin embargo, en el audiovisual se llaman Antonio y María por el retrato de Romeo y Julieta en el musical de Broadway antes mencionado, una de las modificaciones más notables de la adaptación. Entonces se encuentran Antonio y María sentados en un parque en el Vedado capitalino, pero no como la historia de Romeo y Julieta, ese amor perfecto. En el corto de Miló ocurre al contrario. Aquí ella no le hace ningún caso, él es quien está enamorado y termina asesinándola.

Otra añadidura ocurre en el cortometraje al insertar en el desenlace la canción “Sentimientos ajenos”, de David Torrens cuya letra y melodía da un cierre dramático a la acción.

En resumen, esta endeble obra literaria de Yomar González necesitaba una adaptación nada pasiva en su traslado al celuloide. El afán de reflejar hasta en pequeños detalles el cuento de González hizo que el corto compartiera muchos de los defectos de su antecedente literario. Quizás el más grave de todos, la débil solución dramática del conflicto: el asesinato de la protagonista, lo cual, dramáticamente, resultó poco feliz. La película pagó el precio de su facilismo. El guion reitera una y otra vez el cuento, sin atisbos de creatividad. A su director y guionista, Sebastián Miló, le faltó profundidad para atenuar la voluntad del argumento por incluirse a cualquier precio en la tendencia de la fidelidad esencial y aparental. Eso sí, debe tenerse en cuenta que *Trovador* es un trabajo que el director nunca terminó. Así ha confesado: “Es un trabajo que de hecho nunca se llegó a terminar, lo que existe es una copia del corte visual, pero no el trabajo de sonido, yo nunca pude terminar la postproducción del sonido, porque tuve que graduarme corriendo. Hoy me horroriza ver *Trovador*, no tanto visualmente, sino porque el trabajo de sonido fue muy apresurado, nunca se terminó y se quedó congelado. Nunca más pude terminarlo. En algún momento reconsideraré terminar los másteres y remontarlo, o sea, reeditararlo. Y quizás hacer una mezcla de sonido” (Ferrera, 2016).

Dentro de la filmografía de Sebastián Miló, *Trovador* quedó como el resultado de una gran imprecisión artística y no alcanza la trascendencia de *Camionero*.

Análisis de los procedimientos adaptativos de la versión cinematográfica del cuento “A la vencida va la tercera”

Sin dudas, el trabajo más significativo de Sebastián Miló es *Camionero*, estrenado en el año 2012 en la 11na Muestra de Cine Joven ICAIC, después del proyecto inicial de la cinta ser seleccionado de la 3era edición del concurso Haciendo Cine. Precisamente en esta Muestra Nacional de Jóvenes Realizadores del ICAIC el corto de Miló alcanzó varios galardones importantes: Premio a la Mejor Ficción y Mejor Música original (Yoan Yabor); menciones en las especialidades de actuación a los tres actores principales (Héctor Medina, Antonio Alonso y Reinier Díaz), al guion (Sebastián Miló), a la dirección (Sebastián Miló) y a la edición (Lenia Delgado); además de varios premios colaterales (de la Fundación Ludwig de Cuba, del Grupo de Reflexión y Solidaridad Oscar Arnulfo Romero, el Colegio público de Sismondi y la Escuela Internacional de Ginebra, la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC), y el premio de la Facultad de Arte de los Medios de Comunicación Audiovisual (FAMCA-ISA). También fue ganador del premio CARACOL-2012 de cine de la UNEAC, donde se alzó con cinco premios en las distintas categorías de este concurso: el Gran Premio de Ficción, los Premios de Dirección, de Fotografía; y el de Cine y Video de la Asociación “Hermanos Saíz”.

Asimismo, en la XXII Muestra Audiovisual El Almacén de la Imagen, celebrada en Camagüey en 2012, obtuvo los galardones a la Mejor Ficción y Mejor Guion ex aequo, además de clasificar como Mejor Dirección junto a *La piscina*, de Carlos M. Quintela.

Además, *Camionero* fue distinguido como el mejor cortometraje realizado en el año 2012 según la Asociación Cubana de la Prensa Cinematográfica (ACPC)

Camionero ha participado en otros festivales: Selección oficial CLERMONT-FERRAND en el 35th Short Film Festival en el 2013; Selección oficial ficción cortometrajes en el 34 Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano, celebrado en la Habana, Cuba, del 2 al 12 de diciembre de 2012; el Surimagen de Cienfuegos; 6to Festival Latinoamericano de Cortometrajes ImágeneSociales, La Rioja 2014, celebrado del 13 al 16 de agosto (obtuvo 1era Mención especial del jurado en la competencia de Ficción

Latinoamericano); 36 Jornadas Argentinas e Internacionales de Cine y Video Independiente UNCIPAR en la ciudad costera de Villa Gesell en 2014; seleccionado para la 15 edición del Havana Film Festival de New York; y escogido por el MOMA (Museo de Arte Moderno de New York) para presentarlo en su espacio audiovisual.

Sin dudas, este cortometraje ha tenido una participación destacada en los eventos audiovisuales en los que ha intervenido.

Este cortometraje marca pauta al revelar áreas ocultas del transcurrir adolescente y juvenil cubano casi siempre representado positivamente. *Camionero* logra una suerte de contrarrepresentación respecto a la imagen de la beca fomentada por películas como *Una novia para David* (1985), de Orlando Rojas. La propuesta cinematográfica de Miló aborda la parte controversial de las becas escolares (no siempre agradable, pero sí inspirada en la realidad), al referirse a situaciones que no forman parte de la ciencia ficción y que el director logra exponer magistralmente. La realidad a la que se refiere el corto se vivió a partir de los años 70 en Cuba, donde los adolescentes, a partir de los 12 años de edad, eran separados de sus familias para ir a estudiar a las escuelas al campo. Esos muchachos vivían en esos recintos, de forma permanente, y regresaban a sus casas, cada quince días generalmente, para un corto receso de fin de semana.

Por tanto, *Camionero* es la marga y triste realidad de lo que pasaba en el interior de estos centros escolares, conocidos como “becas”, y que respondían a una premisa implementada por el gobierno cubano de combinar el estudio con las labores agrícolas en el campo.

El personaje de Raidel es el de un joven becario que se identifica más allá de los límites con Randy y luego ve amenazada su propia integridad en el calvario ajeno. En desesperado arrebató muy cercano a las encrucijadas encarcelarias, decide imponerse de la manera más brutal antes que ser vejado al igual que Randy. De esa manera, da rienda suelta a su miedo, a su represión ante tanta crueldad presenciada sin tomar partido y acontece la tragedia tras una progresión dramática de las acciones en un crescendo que estalla en una masacre tal cual alegoría de la crueldad humana.

El guion de Miló es certero y se erige bajo la divisa latina “Lupus est homo homini, non homo, quom qualis sit non novit” (Lobo es el hombre para el hombre, y no hombre, cuando desconoce quién es el otro).

Este cortometraje de Miló constituye por su alto rigor y valentía la validación del movimiento audiovisual independiente cubano como hervidero de interrogantes, denuncias y preocupaciones sociales. En este sentido, ya señalaba el crítico Juan Antonio García: “*Camionero* pasará a la historia del audiovisual cubano como el primer filme que se enfrentó a este asunto del abuso escolar de manera frontal y sin eufemismos” (García Borrero, 2016, p.58).

Las concentraciones humanas forzosas en espacios reducidos donde la convivencia es igualmente obligatoria, tales como cárceles, cuarteles militares, conventos, campamentos y para el caso cubano escuelas al campo en el período de enseñanza secundaria e institutos preuniversitarios (estructurados sobre la base del estudio-trabajo agrícola desde la década de 1970 hasta la segunda década del siglo XXI donde tal sistema está en plena disolución), son caldos de cultivo propicios para el establecimiento de tales relaciones de dominio y aniquilación hasta sus peores consecuencias.

En cuanto al proceso adaptativo, la conservación está desde el mismo argumento relacionado con alguien que termina matando al resto de sus compañeros y es extraído del cuento “A la vencida va la tercera”, de Yomar González, que dio el pie para la adaptación. La historia se ubica en una escuela de régimen interno, donde Raidel es testigo de los maltratos y vejaciones que sufre su compañero Randy por parte de un grupo de estudiantes que arremeten sin compasión contra él, por ser supuestamente gay y tener creencias religiosas, y cuenta los sucesos con miedo a convertirse en el sustituto. Se trata tanto en el cuento como en el cortometraje de un argumento dramático porque narra las situaciones que llevaron a un joven a asesinar al resto de sus compañeros.

El contexto es el mismo del relato inspirador al situarse el acontecer en el ámbito cubano de la década de 1970 cuando –hasta hace unos pocos años ocurría de esa manera- los adolescentes eran separados de las familias para ser enviados a centros

educacionales en el campo, donde alternaban el estudio con el trabajo agrícola. Allí, en el incontrolable y libre albedrío que ofrecían los albergues dormitorios, solía darse el terreno fértil para el choteo a los más débiles o diferentes del resto, el desprecio a la individualidad y todo tipo de crueldades protagonizadas por las pandillitas de turno. Al principio de la historia puede encontrarse a modo de epígrafe lo siguiente en el corto: “Durante la década de 1970 comenzó en Cuba un régimen de enseñanza interna en que los alumnos debían compartir sus jornadas entre el estudio y el trabajo agrícola”.

El protagonista en ambas manifestaciones artísticas es Randy (en el cuento Frandy), estudiante de origen humilde y mundo interior; un adolescente diferente, introvertido y solitario. Su actitud es la del muchacho vejado psicológicamente, que aguantará sin defenderse, sin pronunciar palabra. Randy tiene un sueño: desea ser camionero, salir de aquel lugar de tormento y andar sin nadie; ante la incompreensión social busca la soledad, el retiro o escape que para él significa andar solo en un vehículo y perderse en los caminos. Ante sus ojos cree ver, en ciertos momentos, cómo pasa la carretera bajo él a toda velocidad, alejándolo del sufrimiento. Guarda en su taquilla una postal religiosa, neurálgico motivo de mofa y humillación, por lo cual debe soportar abusos y maltratos físicos continuos.

En Randy es posible observar al muchacho que por primera vez se separaba de su madre. Dejaba así el seno sobreprotector de su progenitora, para enfrentarse a un mundo absolutamente nuevo, en el cual debería aprender a lidiar con esos “otros” que jamás había visto con anterioridad, con las secuelas que desde el punto de vista psicológico acarrea dicha separación, que rompe con el estable orden familiar.

Es indudable que Randy es el “diferente”, quizás el que reúne todos los antivalores de una época: delgado, religioso, sin excesos de masculinidad; que acepta la sumisión como consecuencia secundaria del miedo o, a lo mejor, por su nobleza de carácter y estoicismo.

Otro de los personajes que aparece en el corto es el líder del grupito que asume los patrones de la intimidación: Yerandy, el verdugo uniformado. Es él quien está al frente de los ataques, que en las duchas llevan trasfondo de abuso sexual. Yerandy es caracterizado como un sádico, es el jefe de la pandilla por ser el más fuerte y el que

más novias consigue, que organiza las torturas contra Randy y luego las disfruta con deleite. Tiene algunos secuaces que lo secundan en sus malas acciones.

Yerandy, el oponente de Randy, se representa entonces como el “jevoso”, el más fuerte del albergue que, sin embargo, no es nadie sin sus secuaces, pues al igual que el resto, está dominado por el miedo.

El tercer personaje significativo que se mantiene en las dos obras es el de Raidel. Mientras sus compañeros constituyen una masa anónima que ha escogido enmudecer ante los abusos del grupito contra Randy, es precisamente Raidel el valiente que se niega a callar. Es testigo de las vejaciones pertrechadas contra Randy y se prefigura como el justiciero insomne, condición que no lo aísla del temor. Y es su voz en off, en tanto narrador-cronista, la que cuenta la historia en el cortometraje, una voz que va relatando y explicando en off los pormenores del drama. Es Raidel quien reitera constantemente que no siente miedo de los abusadores y que, viendo que nadie intenta defender a Randy, intercede por él una vez y a partir de entonces empieza a ser hostigado también, lo que provoca, por la vía del enfrentamiento y la venganza sangrienta, un terrible final. Se justifica el miedo como móvil o detonante fundamental.

Se mantiene el mismo tema duro y descarnado del cuento: el de la intimidación o bullying escolar.

Ambas obras, cuento y cortometraje, reivindicán a las víctimas de abuso en las escuelas socialistas cubanas, al llamar la atención sobre una etapa histórica donde las realidades psicosociales influyen (y determinan muchas veces) las formas de pensar y, más allá, las actitudes del hombre desde su más temprana juventud. Así, afloran en el relato y el corto la homofobia, la intolerancia religiosa, el abuso y el asesinato.

En los dos productos, tanto en el literario como en el audiovisual, se alude al tema de la religión, a la oración que el protagonista hace a Jesús para clamar que no vengan los abusadores y acaben con su vida. Hay una mirada hacia la fe y el amor celestial, a veces inculcados dentro del seno familiar. En el corto el personaje reza mientras llegan los abusadores y en el cuento piensa; estas acciones manifiestan sus grandes respuestas contra lo mal hecho.

En los dos materiales se alude a las mismas maneras de abuso: poner fuego en los pies, dar galletas, orinar dentro de la boca de uno de los muchachos, escupir y como respuestas del abusado vienen las náuseas y con ellas el vómito.

Se utiliza el imperativo como modo verbal predominante para reforzar el discurso de los abusadores al dar sus órdenes descabelladas al pobre infeliz agredido.

En el corto se alude a que la escuela es considerada centro de referencia a nivel nacional. Los profesores están orgullosos de los estudiantes. Se evidencia una gran contradicción ética, por un lado, los docentes desconocen lo que pasa realmente con los estudiantes y por otro dentro de los dormitorios se vive una gran tragedia que nada tiene que ver con los lauros otorgados al centro académico. Además, se percibe en el corto una gran corrupción al enmarcar una escena sexual entre una estudiante y un profesor, lo que deja mucho que pensar y decir.

En el corto el papel de profesores y el del director permanecen inmutables ante lo mal hecho, en el cuento se deja muy claro cómo el profesor mira desafiante a los estudiantes cuando pretenden hacerle una broma al más abusado, pero no hay una gran trascendencia.

Otro aspecto mantenido del original literario es la manera en que la historia, psicológicamente, se apoya sobre tres tipos de miedos, explícitos en circunstancias diferentes: primero, el del personaje de Yerandy que refleja su miedo de manera evidente pues es un joven apuesto, popular, con un nivel de vida acomodado, cuya naturaleza es agresiva y siempre está a la defensiva; segundo, el del personaje de Randy, como se señaló es un muchacho callado y tranquilo, que sufre por los maltratos de los otros jóvenes y no es capaz de denunciarlos; y tercero, el del personaje de Raidel, que teme que las humillaciones se tornen hacia él, pero no se resigna a ver a su compañero de albergue enfrentar solo la violencia de la que es blanco. Es de notar que la base constructiva de todos los personajes es el miedo, y en el caso de Randy y Raidel es el mismo miedo desde posiciones extremas. Randy porque es débil, tiene miedo a defenderse, lo han tomado, lo han reducido, es un personaje que no tiene voluntad de defenderse, y Raidel porque tiene miedo de ser el sustituto. Miedo a que lo maltraten a él, teme defenderlo directamente ante el resto por convertirse en el centro

de burla. Como puede verse, todos los personajes actúan por miedo, uno mata, llega a matar por miedo, el otro obviamente se mata por miedo, se suicida.

Asimismo, cabe destacar como se mantienen del original algunos parlamentos.

Es significativo como el corto mantiene del original literario el monólogo, en off, del personaje de Raidel: “Yo no sé qué hago aquí... yo estoy desde los once años luchando solito, sin miedo a nadie, yo no le tengo miedo a nadie... No sé qué hago aquí...yo no tengo que estar aquí... ellos no pueden contra mí... ellos no pueden” (Miló, 2011, p.2). El muchacho dice una plegaria, pide perdón por sus pecados, y ruega “que no vengan”.

“No sé qué hago aquí” (González, 2000, p.19), así empieza el cuento y esta pregunta se la hace Raidel pues es alguien que está en ese lugar porque le tocó, fue su destino, esta frase literal del relato se mantiene en el cortometraje. Otro parlamento es “Ellos nunca entienden, pero los otros 599 sí saben” (Miló, 2011, p.19), dice el joven convertido en homicida y su voz se alza, entonces, ante los abusos de poder y las mentiras, cuya onda explosiva estremece y conmociona. Esto se dice al final, tomado literalmente del cuento: “los directores de verdad no entienden, pero los quinientos noventa y nueve saben, pregúntenles por qué” (González, 2000, p.23). Como queriendo decir que aquí todo el mundo sabe lo que pasa y nadie toma partido al respecto. Solo hasta que ocurriera una desgracia.

Por eso, en ambas obras se muestra el más trágico de los finales: el suicidio.

En relación con la modificación, es de notar que en el cortometraje y en el cuento se produce un juego no casual, de nombres. Frandy es el abusado en el género literario y a la vez el abusador en el audiovisual se nombra Yerandy. Además, camellito le decían al protagonista en el cuento y en el audiovisual es al abusado Randy.

También se evidencia un intercambio en los sueños de ser caminero. En el cuento esta profesión es perseguida por el protagonista y en el audiovisual se le atribuye al abusado. Aun así el hecho de aludir a este trabajo impulsa a pensar en la fortaleza del hombre para emprender los caminos, en su afán de conquistar mujeres y nuevos mundos, un sueño con el que acabaron de todas formas los sin rostro, como se le atribuye a los abusadores en el cuento.

Hay una parte del audiovisual que sentencia el gran sueño de Randy: “Lo único que quería era estar solo y lejos de todo aquello... y eso solo podía hacerlo siendo camionero” (Miló, 2011, p.10).

Otra descripción bien lograda es la del personaje del abusador, en el audiovisual es el jefe, el que más novias conquista, lo que primero parecía un juego para él después se convirtió en un total acoso para el manipulado Randy del corto. De todas formas, para el director del centro este muchacho es uno de los mejores del centro y así lo reconoce ante sus padres, portadores de medios de transporte tan particulares como un carro que deja ver el alto nivel social de esta familia que quizás se centró en darle lo material al hijo y descuidar su verdadera educación en este sentido.

Otras escenas dejan entrever fuertes enunciados en el corto: el lenguaje obsceno del profesor, la despreocupación ante lo mal hecho, la infame actitud de unos muchachos contra uno débil, el silencio y el miedo ante las agresiones, las más crueles actitudes como colocar heces fecales dentro de unos zapatos o burlarse verbalmente de las creencias religiosas de alguien.

Los padres son otro puntal fuerte dentro de estos dos productos, en el cuento los padres del protagonista enfrentan conflictos familiares, él es albañil, oficio que el hijo no quiere seguir y en el audiovisual estas relaciones entre los progenitores parecen no tener cabida, aquí el padre tiene una moto y las relaciones con el hijo son más afectivas. Un lugar importante merece la madre del abusado, tan preocupada por su hijo, le arregla la taquilla como siempre hizo con sus cosas y quizás ese afán de madre sobreprotectora acabó truncando cualquier rastro de osadía del hijo maltratado por los otros.

El abusado tiene un final trágico desde el cuento y desde el corto. En el primero se describe que toma pastillas y va a psiquiatría, termina reventándose contra el asfalto de la calle, en el segundo acaba suicidándose también, tirándose de un balcón para escapar de la opresión. Lo volvieron loco, lo desequilibraron mentalmente, por eso el protagonista, el que cuenta la historia, no puede llegar a ocupar este lugar y por ello decide actuar, afila un cuchillo y con él viene la matanza de los abusadores y la tragedia, final que ni sus padres ni los directivos del centro esperaban.

De cualquier forma, cuento y corto sentencian palabras del protagonista: “Randy estaba muerto desde hacía mucho tiempo y nadie se daba cuenta... yo era el único que lo sabía y por eso no podía hacer otra cosa... ahora que no vengan a preguntar nada (...) Ellos nunca entienden, pero los otros 599 sí saben...pregúntenles (...) Yo no tengo miedo” (Miló, 2011, p.19).

Aunque las dos obras de arte, cuento y cortometraje, representan con excelencia un conflicto local en la Isla desde la década de 1970, *Camionero* tiene la virtud de elevarlo a una dimensión universal, al ser un problema que interesa y traspasa el tejido de las instituciones cubanas. Este corto es una aguda reflexión sobre las relaciones de poder a nivel grupal.

CONCLUSIONES

El trabajo realizado en torno al tema de las adaptaciones de los cuentos “Trovador” y “A la vencida va la tercera” del escritor cubano Yomar González llevados al cine por el director cubano Sebastián Miló, ha permitido llegar a ciertas conclusiones.

Los dos artistas cubanos analizados, tanto el escritor Yomar González como el director Sebastián Miló, se destacan en el ámbito literario y fílmico, respectivamente. En el caso de Miló, es uno de los jóvenes directores que ha marcado significativamente al séptimo arte en Cuba en el siglo XXI.

Cuando una obra literaria es llevada al cine, los directores utilizan para hacer los cambios, los “procedimientos adaptativos” que son: la supresión, la conservación, la modificación y la añadidura.

El análisis de estos procedimientos ayuda a conocer la tendencia adaptativa seguida por los directores y los guionistas para convertir una obra literaria en una película a través del proceso adaptativo.

En el caso de la adaptación de “Trovador”, los procedimientos de la conservación y la añadidura fueron los más utilizados. La conservación ha permitido mantener muchas partes iguales del cuento en el corto y la añadidura permitió agregar algunos componentes para darle una mayor acción dramática al corto. La modificación y la supresión tuvieron menor peso en la adaptación, aunque la primera permitió hacer

algunos cambios que no alteraron la esencia de la obra literaria en la versión cinematográfica.

Trovador muestra los errores propios de una adaptación que intentaba aproximarse a la literatura. Predominó en ella el procedimiento de la conservación, de manera mecánica y sin audacia creadora. Esto hizo del filme, como antes había sucedido con su original literario, un intento malogrado. La adaptación de Miló muestra una desacertada aplicación de los procedimientos y la tendencia seguida de la fidelidad esencial y aparential no pudo sortear con arte los riesgos que presupone la asunción “fiel” de una obra literaria, faltando vitalidad, vuelo imaginativo y desenfado estético a su cortometraje.

Sin dudas, *Camionero* no llega a traicionar la intención, ni el punto de vista del escritor, responde por entero al espíritu del original, conserva toda su fuerza dramática, utiliza el mismo contexto espacio-tiempo y respeta su clave temática.

Camionero trasciende no solo por la manera en que se inspira en el relato de Yomar González a partir de una adaptación creativa, sino también por haberse realizado al margen de la institución oficial de cine en Cuba, el Instituto Cubano de Artes e Industria Cinematográficas, con lo que demuestra la importancia de la producción audiovisual cubana independiente.

De manera general, este estudio ha permitido apreciar que otra virtud de la adaptación fue mantener del original literario el tema de la violencia adolescente en las escuelas cubanas en el campo y narrar a partir de un guion coherente la intolerancia adolescente hacia los que no demostraban suficiente machismo, víctimas indefensas de pandillas que cometían con ellos cualquier abuso, cuyos actos crueles llevan a un desenlace fatal. “A la vencida va la tercera” es tomado como soporte esencial para la creación de *Camionero*.

Ambas obras artísticas, cuento y cortometraje, abordan el acoso escolar, en una de sus formas más despiadadas y crueles, de un grupo de estudiantes que arremete sin compasión contra un adolescente, por supuestamente ser homosexual y tener creencias religiosas. En el caso de *Camionero*, es el primer audiovisual cubano que recoge este fenómeno de una manera abierta, desgarradora y contada en ficción. De

esa manera, trasciende las fronteras de una pequeña isla para insertarse en una de las problemáticas sociales que afectan el mundo contemporáneo, al recoger la angustia del ser humano tratando de salir a flote en la adversidad de la vida, y duramente representado en el sufrimiento de los adolescentes. Es un cortometraje de ficción que cala muy hondo en el sistema de educación de Escuelas en el Campo, un filme duro, estremecedor, profundo, que es, a un tiempo, suceso cinematográfico, sociológico y adaptativo.

Sin dudas, *Camionero* logra gran repercusión no solo por ser el primer corto cubano de la historia del audiovisual en Cuba que toca el tema del abuso escolar (bullying), sino también por constituir la versión fílmica de un cuento de Yomar González más trascendente dentro del cine cubano, al demostrar que una adaptación implica una apropiación en función de un principio de autoría que puede ser diferente al original.

BIBLIOGRAFÍA

Arango, Haydée (2006). *Maneras de narrar: cuentos del Premio La Gaceta de Cuba (1993-2005)*. La Habana: Ediciones Unión.

Ferrera Vaillant, Juan Ramón (2015). *Entre el cuento y el cine: el ICAIC (1959-2000)* (inédito).

----- (2016): Entrevista realizada al director de cine cubano Sebastián Miló el 15 de julio. (inédita)

“Ficha técnica de *Camionero*” (2016). Recuperado de: <http://www.miami.com> (Consultado el 15 de marzo)

Fuentes, Yadiris Luis (2019). La literatura pinareña contemporánea. Recuperado de <http://www.5septiembre.cu/author/yady> (Consultado el 25 de mayo)

García Borrero, Juan Antonio (2016). A propósito del corto *Camionero*. Recuperado de <http://www.espaciolaical.org> (Consultado el 25 de mayo)

González Domínguez, Yomar (2000): *De los animales limpios*. Pinar del Río: Ediciones Vitral.

----- (2020). Escribir es un desafío...Recuperado de <http://www.elbarcoebrio.com> (Consultado el 15 de abril)

González Rojas, Antonio Enrique (2020). *Camionero*, una historia de violencia, en *Esquife*, revista de arte y literatura. Recuperado de: <http://www.esquife.cult.cu> (Consultado el 15 de marzo)

Miló, Sebastián (2011): Guion literario de *Camionero*. (inédito)

Sánchez Noriega, José Luis (2000): *De la literatura al cine; Teoría y análisis de las adaptaciones*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Santovenia, Rodolfo (1999): *Diccionario de Cine*; Términos artísticos y técnicos. La Habana: Editorial Arte y Literatura.

“Sebastián Miló” (2020). Recuperado de: <http://www.muestrajoven.cult.cu> (Consultado el 15 de marzo)

Stock, Ann Marie (2015): *Rodar en Cuba. Una nueva generación de realizadores*. La Habana: Ediciones ICAIC.

LAS REDES SOCIALES EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS.

Autores: MSc. Akemi González Matute, akemi.gm@fenhi.uh.cu

Lic. Indira Pérez Rodríguez, indira.perez@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

En el siguiente trabajo, quisimos abordar el tema de la relación que existe entre las redes sociales y la enseñanza de idiomas. El objetivo es conocer su uso y presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos considerar que desde hace unos años las redes sociales vienen teniendo una presencia importante en la vida de nuestros estudiantes y pueden apoyar en su aprendizaje, estudio y fundamentalmente en la comunicación. Para tener un *backgroud* de su uso en nuestra comunidad estudiantil

aplicamos una encuesta entre los estudiantes de segundo año de la carrera de español, las conclusiones nos mostraron que a través del uso de las redes sociales los alumnos descubren más oportunidades de comunicación y amplían su destreza en el aprendizaje de nuevas lenguas.

Palabras claves: enseñanza de idiomas, redes sociales, estudiantes

INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son parte de las vidas diarias de gran cantidad de personas. Éstas se encuentran insertas desde la televisión hasta los llamados wearables (dispositivos digitales que pueden ser usados como accesorios de vestir). Además, se encuentran en un mundo intangible, dentro de la Internet. Un caso así son las redes sociales. Éstas nos permiten mantener comunicación con amigos y familiares, estar al tanto de sus acciones al mismo tiempo que nos enteramos de noticias de alrededor del mundo mediante la suscripción de sitios de noticias. En la educación, las TIC ya juegan un papel importante, ellas están presentes y se consideran herramientas que permiten mejorar procesos de enseñanza. Reconocemos que su inclusión en nuestra sociedad no es fácil, sobre todo en aquellos contextos donde no existen todas las condiciones y hay poco conocimiento de las mismas. Pero estas se han introducido con diversas herramientas que se derivan del Internet. Una de estas herramientas son las redes sociales. Su uso se ha dado gracias a la mencionada apertura social de estas herramientas, es decir, a la gran cantidad de usuarios de las redes sociales, además de la facilidad de uso. Este trabajo explora todas estas posiciones relacionadas a la implementación de las redes sociales para la enseñanza de idiomas desde el punto de vista del profesor.

Definición de redes sociales

Las redes sociales son un grupo de aplicaciones y espacios de colaboración donde existen conexiones sociales e intercambios de información en un entorno de red (Bartlett, 2006; Vázquez & Cabero, 2015). Agregan Barajas y Álvarez (2013) y Devi y Nayak (2013) que en éstas se puede encontrar un intercambio de contenido generado por los usuarios propios de las redes sociales, el cual perdura temporalmente y permite maximizar el intercambio y el conocimiento incluso a grandes distancias. Finalmente, las redes sociales permiten que los usuarios creen perfiles públicos o semi-públicos en

un entorno en el cual ellos pueden limitar el acceso a otros usuarios o miembros (Boyd & Ellison, 2008; Vázquez & Cabero, 2015).

Redes sociales en la educación

El uso del Internet en la vida cotidiana se vuelve cada día más importante para una sociedad que desea estar conectada socialmente. Esto es innegable si se considera que cada vez más aquellos que no están conectados se consideran excluidos de una sociedad basada en el Internet para negocios, aprendizaje y socialización (Castells, 2001). El uso del Internet no es nuevo para el contexto académico; éste fue su fin inicial (Sheliga, 2015). Sin embargo, es de importancia recalcar que su uso sí ha cambiado de manera significativa, gracias a diversos factores en los que el Internet ha mejorado. Estos cambios y mejoras son la velocidad, la accesibilidad (en cobertura y reducción de costos), el incremento de contenido y opciones para el aprendizaje y literacidad digital de los propios usuarios. Además, por un lado se encuentran las virtudes de las redes sociales. Araujo (2014), Cabero y Marín (2014) y Sitthirak (s.f.) mencionan como principal ventaja el hecho de que éstas son utilizadas mayormente por jóvenes estudiantes. Añade Araujo (2014) que la incursión a las redes sociales por parte de los estudiantes ya sucedió, haciendo de su implementación un proceso más sencillo. Tanto Buzzetto (2012) como Cabero y Marín (2014) y Erdocia (2012) apuntan que las posibilidades de un aprendizaje colaborativo se maximizan al incursionar en las plataformas en línea, transformando, en muchas ocasiones, al aprendizaje a un proceso de «aprendizaje social» (Erdocia, 2012, p. 12). Las redes sociales permiten a estudiantes y profesores por igual a acceder a realizar actividades cotidianas en una forma nueva y creativa, permitiendo la expresión de ambas partes de una manera más articulada gracias a que pueden crear y compartir su propio contenido (Adu, Arthur & Yeboah, 2013). Por el otro lado, existen desventajas relacionadas al uso de las redes sociales. (Adu et al., 2013; Araujo, 2014; Cabero & Marín, 2014; Seaman & Tinti, 2013; Vázquez & Cabero, 2015) coinciden en que uno de los mayores obstáculos para su uso es la falta de entrenamiento o capacidad para el empleo de herramientas tecnológicas por parte de los profesores. Aunado a esto, Adu et al. (2013) y Sitthirak (s.f.) recalcan el hecho de que el rol del profesor se torna en un sin control con la implementación de redes sociales si no se tiene un cambio curricular al mismo tiempo (Araujo, 2014).

Redes sociales en la enseñanza-aprendizaje de idiomas

La enseñanza de idiomas es una disciplina que se apoya con muchas herramientas, métodos y técnicas para lograr su meta (Richards & Rodgers, 2014). En años recientes, y gracias al apoyo de las TIC, los procesos de aprendizaje y enseñanza de idiomas ha integrado de una forma más nativa distintas tecnologías y metodologías que involucran el uso de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre estas TIC se encuentran, pero no se limitan a, programas especializados (para mejorar la pronunciación, la gramática, el vocabulario, etc.), cursos de idiomas personalizables instalables en las computadoras personales, libros digitales y con autoevaluaciones, diccionarios y traductores offline, juegos y aplicaciones educativas, y el Internet y sus herramientas derivadas. Entre las opciones para el aprendizaje que se pueden encontrar en Internet se localizan las redes sociales. Éstas juegan un papel importante en la enseñanza de idiomas. Diversos autores (Araujo, 2014; British Council, 2009; Buzzetto, 2012; Devi & Nayak, 2013; Erdocia, 2012; Gimeno & García, 2009; González & Mayora, 2013; Hordemann & Chao, 2012; Joyn 2.0, s.f.; Kalasi, 2014; Mali & Hassan, 2013; Sitthirak, s.f.; Wu, H. & Wu, P. 2011) concuerdan en que las redes sociales han impactado de forma importante a esta disciplina, aunque de igual forma no niegan que existen inconvenientes.

Previamente se mencionaron las ventajas y desventajas de las redes sociales, pero quizá se deba agregar una que dentro de la educación es una de las más importantes desventajas. Erdocia (2012) y Sitthirak (s.f.) coinciden en que la implementación puede tener poco o nulo efecto si no existe una correcta integración en el currículo. Esta integración debe ocurrir de una manera más nativa, con discusiones grupales del grupo de profesores, pues son decisiones que deben tomarse en conjunto de manera que la implementación sea planeada, con objetivos que alcanzar y metas que lograr y no el resultado de decisiones individuales que no aportan a la población total de profesores y estudiantes (Ramírez, Casillas & Contreras, 2014). Para lograr esta integración al currículo y al plan de estudios de una forma más efectiva se pueden considerar diversos factores que provocan que las redes sociales puedan ser una buena opción en la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Primeramente se puede observar que los usuarios de las redes sociales, jóvenes en su mayoría, ven a las redes sociales como una forma

distinta en que se puede aprender un idioma. Es decir, existe una ventaja al mostrar a las redes sociales como una forma externa de aprender, de forma que el estudiante puede realizar una actividad que ejecuta de forma constante, en distintos lugares, horas y dispositivos, mientras socializa, conoce nuevas personas o interactúa con las ya conocidas, además de que practica o aprende un idioma. Este cambio de paradigma de un sistema social hacia un uso más enfocado al aprendizaje podría permitir al estudiante una combinación de actividades que le permiten practicar mientras está fuera de clases con material obtenido por el propio estudiante (Harmer, 2007). Otro motivo, y quizá uno de los motivos más fuertes para su implementación, es el hecho de que gran cantidad de personas poseen una cuenta en una red social. Las más populares teniendo en cuenta una escala son:

1. Facebook (es la red social más utilizada)

2. LinkedIn

3. Pinterest

4. Instagram

5. Twitter

Esto es, cada día hay más usuarios de redes sociales en Cuba, y aquellos que la utilizan con fines académicos crecerán de igual manera.

Redes sociales especializadas en la enseñanza y aprendizaje de idiomas

Es inevitable, por lo visto anteriormente, que el uso de las redes sociales con fines académicos difiera mucho de esas redes sociales existentes. Es decir, la popularidad de una red social podría definir cómo, quiénes y con qué fin la usan. Sin embargo, Devi y Nayak (2013) mencionan que Facebook y Twitter no son las únicas usadas y existentes para la enseñanza de idiomas. Existe una gran diversidad de redes sociales especializadas para la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Entre ellas se encuentran: Twiducate, LiveMocha.com, Conversation Exchange/ Language Exchange, Talk, Palabea, Polyglot Club, My Happy Planet, Shared Talk, English Baby, Wordsurfing, Babble.com, Duolingo, por mencionar los principales. Esta cantidad de redes sociales

especializadas en el aprendizaje de idiomas permite lograr objetivos especiales, cosa que Facebook y Twitter no logran por no estar enfocadas en ello (Crilla, 2011; Devi & Nayek, 2013).

Aún cuando existen esta gran cantidad de redes sociales especializadas para la enseñanza, Facebook sigue siendo de las más utilizadas con este fin. Esto se debe a que se trata de una herramienta a la cual la mayoría de los estudiantes y jóvenes tienen acceso y de la cual hacen uso cotidianamente, además de que su configuración no es tan complicada (Araujo, 2014; Cabero). De esta forma, la facilidad de uso de las redes sociales de uso general (Facebook y Twitter) siguen manteniéndose vigentes e incluso necesarias y requisito para ciertos profesores que las utilizan para distribuir información y para comunicarse.

CONCLUSIONES

El uso de las redes sociales en el contexto educativo, y principalmente en la enseñanza de idiomas, se reconoce como una actividad en desarrollo. Las redes sociales especializadas en enseñanza de idiomas cada día son mayores, con más funciones y usuarios. Sin embargo, poco logrará hacerse si las decisiones de integración de TIC tienen un trasfondo económico y no pedagógico. Sin una planeación correcta no podrá existir una integración útil, haciendo de todos los esfuerzos independientes un sinsentido. Se entiende, entonces, que para lograr una fusión correcta y funcional entre la educación y las redes sociales se requiere un esfuerzo integral entre profesores, estudiantes e instituciones, siendo los profesores los que llevan un papel esencial en

esforzarse en conocer e implementar las herramientas de forma que en un futuro se puedan conocer sus ventajas y desventajas, permitiendo un foro de expresión en conjunto cuando existan decisiones colegiadas al respecto de uso de las redes sociales para la enseñanza y aprendizaje de idiomas

BIBLIOGRAFÍA

Adu, K.S., Arthur, J.K. & Yeboah, C. (2013). Challenges and opportunities for the implementation of social network technologies.

Araujo, J.C. (2014). El uso de blogs, wikis y redes sociales en la enseñanza de lenguas.

Barajas, F. & Álvarez, C. (2013). Uso de Facebook como herramienta en la enseñanza del área de naturales en el grado undécimo de educación media vocacional.

Bartlett, A. (2006). Reflections on pedagogy: Reframing practice to foster informal learning with social software.

Boyd, D.M. & Ellison, N.B. (2008). Social network sites: definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*

British Council (2009). Teaching and learning through social networks.

Brünner, J.J. (2001). Educación e Internet. ¿La próxima revolución?. Chile: Fondo Cultura Económica.

Buzzetto, N.A. (2012). Social networking in undergraduate Education. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*.

Cabero, J. & Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo.

Castells, M. (2001). *The internet galaxy*. Nueva York, EUA: Oxford University Press.

Crilla, M. (2011). Las redes sociales en el aula de idiomas

Gafni, R. & Deni, M. (2012). Costs and benefits of Facebook for undergraduate Students. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge and Management*, 7.

Gimeno, A. & García, J. (2009). Wikis y el nuevo estudiante de lenguas extranjeras.

Harmer, J. (2001). *The practice of English Language teaching*. Malasia: Pearson Education Limited.

Hernández, D., Ramírez, A. & Cassany, D. (2014). Categorizando a los usuarios de

Kalasi, R. (2014). The impact of social networking on new age Teaching and learning: an overview. *Journal of Education & Social Policy*, 1(1), 23-28.

Mali, A.S.M. & Hassan, S.S.S. (2013). Students' acceptance using Facebook as a learning tool: a case study. *International Journal of Asian Social Science*, 3(9), 2019-2025.

Pew Research Center. (2014). Social media update 2014.

Ramírez, A., Casillas, M.A. & Contreras, C.C. (2014). La incorporación de las TIC a la enseñanza universitaria de los idiomas.

Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2014). Approaches and methods in language teaching. Reino Unido: Cambridge University Press

Seaman, J. & Tinti, H. (2013). Social media for teaching and learning. Boston, EUA: Pearson.

Sheliga, K. (2015). The web as a social machine. En Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft, Encore. Berlin, Alemania: AHIG .

Sitthirak, C. (s.f.). Social media for language teaching and learning.

Anexo 1

Encuesta aplicada

Para este trabajo decidimos aplicar una encuesta acerca del uso de las redes sociales, conocimiento y popularidad entre nuestros alumnos.

Poblacion

Alumnos de segundo año de la carrera Licenciatura en Ingles en la Facultad para no hispano-hablantes. El aula consta de 20 alumnos.

Encuesta

1. ¿Accedes a las redes sociales para trabajar o hacer tareas referentes a las clases de idioma extranjero?

Si _____ **No** _____ **A veces** _____

- ¿Cuáles son las más frecuentes para ti?
Facebook _____ **LinkedIn** _____ **Pinterest** _____
Instagram _____ **Otras redes** _____
- Con que frecuencias las utilizas?
Siempre _____ **A veces** _____ **Nunca** _____
- ¿Por qué te gusta usarlas?



LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN ELE PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES: FACEBOOK Y WHATSAPP EN TIEMPOS DE AISLAMIENTO

Autoras: MSc. Malena Rodríguez Rodríguez, malena.rr@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana.

RESUMEN

En la Universidad de La Habana, en la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI), se imparte la disciplina *Lengua y Comunicación*. Las actividades docentes se basan en los principios de la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras, y la realización de las tareas está dirigida, fundamentalmente, a promover la interacción entre los estudiantes. Es meritorio destacar que las actividades también están encaminadas a la educación en valores de los estudiantes, objetivo muy importante dentro del Plan de Estudio de la carrera. Existen diferentes vías para educar en valores;

entre ellas está la *utilización de las tecnologías que ofrece la sociedad de la información*, y que tienen como principal objetivo contribuir a la educación del individuo. En este aspecto entra a desempeñar un papel preponderante la *tecnología educativa (TE)*. En esta etapa de confinamiento en casa a causa de la pandemia, la mujer como educadora ha tenido un papel relevante en la formación de sus estudiantes. El Teletrabajo y la utilización de herramientas de las TIC como las redes sociales como Facebook y la aplicación móvil WhatsApp han posibilitado la interacción virtual y el desarrollo de habilidades comunicativas. En términos educativos se ha contribuido también a la educación en valores al tratar temas tan sensibles relacionados con la nueva impronta que se vive. Este trabajo pretende fundamentar el papel de la TE en ELE, particularmente Facebook y WhatsApp que han tenido una gran incidencia en tiempos de aislamiento. Además, se ejemplifican las historias de vida de una mujer educadora.

Palabras clave: Tecnología Educativa, TIC, ELE, educación en valores, Facebook, WhatsApp.

INTRODUCCIÓN

En la Universidad de La Habana, en la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI), se imparte la disciplina *Lengua y Comunicación* para la enseñanza del Español como lengua extranjera (ELE). Tiene como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural de los estudiantes no hispanohablantes. Los programas de las asignaturas que la integran se estructuran alrededor de diferentes ejes temáticos que están relacionados con aspectos de la vida cotidiana, cultural, económica, sociopolítica y científica, no solo del mundo hispanohablante sino también del resto del planeta.

Las actividades docentes en esta disciplina se basan en los principios de la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras, y la realización de las tareas está dirigida, fundamentalmente, a promover la interacción entre los estudiantes. Es meritorio destacar que las actividades también están encaminadas a la educación en valores de los estudiantes, objetivo muy importante dentro del Plan de Estudio de la carrera Licenciatura en lengua española para no hispanohablantes.

Según las obras consultadas de algunos autores⁶⁴, existen diferentes vías para educar en valores; entre ellas está la *utilización de las tecnologías que ofrece la sociedad de la*

⁶⁴ Adell, J: *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información*, Arana Ercilla, Martha y Batista Tejeda, Nuris: *La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional*.

*información*⁶⁵, y que tienen como principal objetivo contribuir a la educación del individuo. En este aspecto entra a desempeñar un papel preponderante la *tecnología educativa (TE)*.

En esta etapa de confinamiento en casa a causa de la pandemia, la mujer como educadora ha tenido un papel relevante en la formación de sus estudiantes. El Teletrabajo y la utilización de herramientas de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) como las redes sociales como Facebook y la aplicación móvil WhatsApp han posibilitado la interacción virtual y el desarrollo de habilidades comunicativas. En términos educativos se ha contribuido también a la educación en valores al tratar temas tan sensibles relacionados con la nueva impronta que se vive.

Según la UNESCO (1984: 43-44, cit. por Marqués), "la TE ha sido concebida como el uso para fines educativos de los medios nacidos de la revolución de las comunicaciones, como los medios audiovisuales, televisión, ordenadores y otros tipos de hardware y software". Esta definición es defendida por la autora de la presente investigación que, además, aboga por la utilización de este tipo de tecnología encaminada a potenciar la educación en valores dentro de la enseñanza. La TE, además, "... se entiende como el modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta a la vez los recursos técnicos y humanos y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una más efectiva educación". (UNESCO, 1984: 43-44, cit. por Marqués). Esta educación que se pretende obtener en el individuo requiere de un trabajo cuidadoso que tiene que considerar al individuo como ente social precursor de la implementación de esta tecnología.

La utilización de la tecnología educativa en actividades encaminadas a potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes en las clases de Lengua y Comunicación III orientadas también a la educación en valores, la interacción comunicativa pueden tener un resultado positivo y ser una vía eficaz para que el profesor pueda lograr determinados impactos sociales como la cohesión entre los estudiantes.

⁶⁵ La *sociedad de la información* es aquella en la cual las tecnologías que facilitan la creación, distribución y manipulación de la *información* juegan un papel esencial en las actividades sociales, culturales y económicas. La sociedad de la información es vista como la sucesora de la *sociedad industrial*.

DESARROLLO

La tecnología educativa. Una aproximación

Dentro del entorno educativo, como parte sustancial, se encuentra la tecnología educativa, que constituye "un ámbito de reflexión relativamente reciente si lo comparamos con otros temas de interés como la ciencia, el arte o la política. Aunque posee tradiciones consolidadas, ha sido en las últimas décadas cuando ha adquirido relevancia académica y atención pública. Este hecho no es independiente de la reafirmación de tendencias antiesencialistas en parte de la filosofía contemporánea, ni de la transformación de las sensibilidades sociales respecto al cambio tecnológico" (Aguilera et al., 2011). Se hace factible considerar dentro del contexto educativo el alcance que tiene esta tecnología que reúne en su corpus un sinnúmero de herramientas para apoyar la labor de quienes se dedican a enseñar a otros.

Cabero (1999, cit por Marqués) señala que la tecnología educativa es un término *integrador* (en tanto que ha integrado diversas ciencias, tecnologías y técnicas: física, ingeniería, pedagogía, psicología...), *vivo* (por todas las transformaciones que ha sufrido originadas tanto por los cambios del contexto educativo como por los de las ciencias básicas que lo sustentan), *polisémico* (a lo largo de su historia ha ido acogiendo diversos significados) y también *contradictorio* (provoca tanto defensas radicales como oposiciones frontales).

Este enfoque tiene una ventaja primordial que considera la selección de los medios más eficaces de acuerdo a la capacidad cognitiva del estudiante, y ello puede generar notables resultados a la hora de la interacción con la tecnología y puede influir favorablemente en la asimilación y ejecución de las actividades propuestas por el profesor. Este acierto se puede tener en cuenta para trabajar en la enseñanza de una segunda lengua extranjera, tan complicada y rica, como lo es la española.

También la TE debe contribuir a ampliar los márgenes de acción, decisión e intercomunicación entre profesores y alumnos y permitir el acceso a los nuevos medios de explorar, representar y tratar el conocimiento. Para Sancho (1994: 7, cit. por Marqués) la tecnología educativa debe ser: "un saber que posibilite la organización de unos entornos de aprendizaje (físicos y simbólicos) que sitúen al alumnado y al

profesorado en las mejores condiciones posibles para perseguir las metas educativas consideradas personal y socialmente valiosas."

Todo lo anterior conduce a definir a la tecnología educativa, al menos en cuanto a una de sus funciones sustantivas, como: la organización y el empleo por personas más capaces, de los instrumentos simbólicos disponibles, orientados al desarrollo de las capacidades potenciales del estudiante y, se podría agregar además, encaminados también a la educación en valores para lograr la formación integral del estudiante.

La TE tiene gran alcance en el plano educativo y los beneficios que brinda son sustanciales para encaminar el PEA. El dominio y conocimiento tecnológico es vital para que el individuo pueda interactuar con el medio circundante, mas, concebir la TE cómo proceso medular indispensable para gestionar los procesos de enseñanza y buscar vías de aprendizaje continuo bebiendo de preceptos científicos, hace que este tipo de tecnología sea considerada "en el ámbito disciplinar como *"tecnología en la educación"*. Debe considerarse como un campo de conocimiento transversal y auxiliar que atraviesa los ámbitos de las Ciencias Pedagógicas que tienen una marcada componente práctica aportando recursos tecnológicos materiales y metodológicos, conocimientos científicos, investigaciones, y propuestas teóricas y prácticas relacionadas con el diseño y el desarrollo, la selección y la utilización, la evaluación y la gestión de estos recursos (actualmente sobre todo los relacionados con las TIC y los *mass media*). Su finalidad "es contribuir a la mejora de las actividades educativas y a la resolución de sus problemas" (Marqués, 1999/2011).

Las ventajas que ofrece este entorno de aprendizaje pueden contribuir al proceso docente-educativo haciéndolo más interactivo, tanto para profesores como estudiantes.

La interacción tecnología educativa y educación en valores. Su influencia en el proceso de enseñanza –aprendizaje de una lengua extranjera.

Las TIC (dentro de la tecnología educativa) se han convertido en un eje transversal de toda acción formativa donde casi siempre tendrán una triple función: como instrumento facilitador de los procesos de aprendizaje (fuente de información, canal de comunicación entre formadores y estudiantes, recurso didáctico...), como herramienta para el proceso de la información y como contenido implícito de aprendizaje. Así, hoy

en día los formadores necesitan utilizar las TIC en muchas de sus actividades profesionales habituales.

Tratar de desvincular el conocimiento científico y tecnológico de los valores humanos puede generar una polémica inútil. La formación en valores debe partir del hogar mediante el buen uso del ejemplo. Luego debe ser una responsabilidad compartida con la institución educativa representada en las personas de maestros y directivos. En esta, los valores no pueden enseñarse de modo temático, como una asignatura más, "sino que deben ejemplarizarse en toda la organización escolar, en las actitudes de los maestros y en su relación con los alumnos, así como impregnar el enfoque docente de cada una de las materias" (Savater, 1996, cit. por Rodríguez, 2011). Muchos autores coinciden en que lo más importante para la formación en valores es promover situaciones en las que los estudiantes puedan aprender y evidenciar de manera activa los que se desea inculcar en ellos.

Las TIC tienen un gran impacto en la educación en valores, no solo a través de la orientación de actividades docentes sino también a través de su correcta implementación. La práctica diaria favorece que el docente pueda recurrir a maneras factibles para educar en valores.

La educación superior, en su constante perfeccionamiento, requiere la introducción de técnicas avanzadas para preparar a un individuo capaz de mantenerse actualizado en su especialidad durante toda su vida. Para este fin reviste una gran importancia la TE.

La TE transforma en muchos sentidos el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los impactos en que ha provocado se pueden señalar:

- La elevación del aprendizaje, mejoramiento de su calidad y reducción del tiempo invertido en el mismo.
- Ha permitido elevar la actividad productiva del hombre a su actividad científica creadora con la participación de sistemas computarizados.
- Elevación del potencial científico por el empleo de las máquinas.
- Ha posibilitado el almacenamiento de grandes cantidades de información en un espacio cada vez más pequeño.

- Posibilidad de compartir e intercambiar información al instante a través del uso de redes informáticas, lo que estimula el trabajo en equipo y facilita la colaboración.
- Planificar, orientar y controlar el trabajo independiente de los estudiantes promoviendo la consulta de diversas fuentes de información, el hábito de la lectura, la utilización de los programas priorizados y las nuevas tecnologías.
- Dominar la computación, para utilizarla como instrumento en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Emplearla en su asignatura para la solución de problemas. Manejar y explorar adecuadamente toda la nueva tecnología para su empleo en la dirección del proceso de aprendizaje: televisión, video, software, entre otros. (Aguilera et al., 2011).

Existen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje disímiles actividades que el profesor puede impulsar para generar notables resultados en los estudiantes, el vínculo con la tecnología, encaminada para educarlos moralmente, sentando las bases desde la negociación a través de un diálogo fundado en el respeto y aceptación del otro, puede ser un camino provechoso.

En este sentido, le corresponde al profesor su papel de responsable de la enseñanza, facilitador y orientador, en tanto el alumno como el protagonista y el responsable de su aprendizaje. Este último es un participante activo, reflexivo y valorativo de la situación de aprendizaje, donde asimila la cultura en forma personalizada, consciente crítica y creada en un proceso de crecimiento contradictorio y dinámico en el que construye y reconstruye con otros sus aprendizajes de la vida, con vistas a alcanzar su realización plena. Estudiantes y profesor pueden potenciar las relaciones con la tecnología para encaminar satisfactoriamente el proceso educativo.

En la actualidad, los cambios socioculturales derivados de la evolución de las tecnologías, afectan también a la enseñanza y nos obligan a abrir nuevos horizontes y nuevas propuestas pedagógicas, no exploradas hasta fechas muy recientes, como las que ofrecen las TIC. Como en muchos ámbitos, estas se han convertido actualmente en un instrumento cada vez más indispensable en las instituciones educativas donde facilitan el hecho de hacer presentaciones multimedia, de exposición de contenidos y otros.

El desarrollo de las TIC ha supuesto un impulso para la autonomía en la educación y la formación y supone, en muchos casos, un nuevo espacio social de interacción y aprendizaje (blogs o espacios interactivos como las redes sociales y las aplicaciones móviles). Estos permiten el diseño didáctico y la realización de actividades orientadas a la colaboración entre los participantes, la autoformación o el aprendizaje a distancia y son también un medio lúdico para el desarrollo cognitivo.

Muchos autores se han acercado a la importancia del trabajo con las redes sociales en la enseñanza de ELE/EL2⁶⁶ como Alemañy, 2009; Martínez, 2012; Concheiro, 2015; Faroldi, de Miguel y Ayuso, 2018. De estos estudios sobresalen acotaciones como las siguientes:

- El estudio y la práctica de un idioma implican interacción y comunicación. Si los estudiantes usan las redes sociales con esa finalidad, es decir, para comunicarse, interactuar y compartir contenido, el hecho de incorporarlas al contexto educativo como ecosistemas o espacios de interacción digital puede tener implicaciones positivas en el proceso de aprendizaje
- Muchos expertos en TIC y ELE afirman que las redes sociales aumentan la autonomía del aprendiente.
- La práctica comunicativa que se puede generar a través de las redes sociales se enmarca dentro de las actividades de interacción social.
- Las redes sociales proveen al estudiante de un entorno creativo con múltiples herramientas y materiales que ayudan al estudiante en su adquisición de una L2, logrando un compromiso activo con cada integrante del aula.
- Facilitan el contacto entre alumnos y profesor y permiten la realización de actividades grupales y compartir las ideas.
- Rompen la barrera de espacio y de tiempo, ya que no es necesario estar presente o reunido con cualquier integrante del aula para plantear alguna

⁶⁶ EL2 (Español como segunda lengua)

pregunta o compartir algún tema, además de hacer posible la interacción frecuente y la retroalimentación.

- Ofrece a los estudiantes el acceso a un mundo de información que les permite una conexión con el contexto del mundo real, abriéndoles las puertas a materiales auténticos de la lengua meta.

Las redes sociales ayudan a potenciar la autonomía del estudiante, a la interacción con otros a pesar de la virtualidad, permiten la práctica de habilidades comunicativas y el desarrollo de la competencia digital.

Dentro de estas redes destaca Facebook. Su uso, combinado con otras estrategias didácticas en el aula (trabajo práctico en grupo, debates) fomenta un aprendizaje activo que, según Shuell (cit. por Faroldi et. al, 2018) también se caracteriza por:

1. Ser un aprendizaje constructivo, es decir, los estudiantes construyen su conocimiento interpretando sus percepciones o experiencias, dependiendo de sus conocimientos u opiniones disponibles.
2. Ser un aprendizaje situado, es decir, el contexto de aprender ofrece oportunidades reales de aplicar los conocimientos adquiridos a la realidad que vive el estudiante.
3. Ser un aprendizaje social, ya que cada proceso de enseñanza y aprendizaje es una interacción social, creándose comunidades de aprendizaje en el aula.

Según Martínez (2012), el acento social de la Web 2.0, a la que también se integran las redes sociales, facilita la comunicación tanto oral como escrita de los aprendices de ELE que comparten diferentes comunidades y/o la creación de comunidades particulares de acuerdo con objetivos de aprendizaje. entre las ventajas pedagógicas que el uso de las redes sociales aporta a la implementación del currículo de ELE se podrían destacar:

- La facilidad de comunicación con hablantes nativos de la lengua.
- La posibilidad de interacción en diálogos y actividades comunicativas libres y/o semidirigidas más reales y espontáneas.

- La interacción oral y/o escrita del aprendiz de ELE con pares, maestros, amigos, etc.
- La mayor motivación por el aprendizaje y la mejora de las habilidades comunicativas dada la posibilidad de interacción con hablantes con un nivel de actuación igual o superior.
- El trabajo colaborativo por proyectos y/o tareas.
- La inmersión en contextos de lenguaje auténticos.
- La posibilidad de generar un intercambio de información y el desarrollo de una comprensión intercultural.

Es imposible pensar la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera alejada del uso de la tecnología; de hecho, esta ha centrado los debates y discusiones en los últimos escenarios sobre educación en el siglo XXI. Esto se debe a que en la actualidad los estudiantes han cambiado radicalmente, como plantea Prensky (2001, cit. por Gálvez, 2020) “los estudiantes de hoy en día no son aquellas personas para las cuales el sistema educacional fue diseñado”.

La tecnología móvil permite integrar las cuatro habilidades mediante actividades y tareas que incluyen observar videos, escuchar audios, escribir mensajes, realizar tanto llamadas como grabaciones de voz, o leer textos de manera más concentrada en un ambiente más personalizado; lo que hace posible que los estudiantes tengan oportunidades para negociar e interactuar con los significados y lograr la comunicación.

Sin lugar a dudas, la tecnología móvil llegó para quedarse y constituye lo más actual del lenguaje de los nativos digitales debido a su rápida proliferación, incluso en Cuba. La tecnología móvil puede considerarse, según Gálvez (2020), como un nuevo lenguaje para la interacción y la comunicación a través de un dispositivo móvil que favorece la comunicación multimodal de manera inmediata y mediata. Como ejemplos de dispositivos móviles se encuentran: teléfonos inteligentes, MP4 y tabletas electrónicas.

WhatsApp ha permitido la interacción entre los estudiantes y profesores en esta etapa de aislamiento en casa, ha abierto nuevos caminos hacia el desarrollo de habilidades comunicativas. Con una actividad novedosa, los estudiantes se ven implicados en el

proceso educativo a pesar de la distancia física. Un ejemplo de ello se puede observar en el Anexo 1. Esta actividad consistió en la interpretación de un texto (relato testimonial, historia de vida) de la profesora de Lengua y Comunicación y después los estudiantes debían compartir sus ideas, sus propias experiencias. Fue un intercambio ameno, se escribieron historias muy interesantes y alentadoras, se practicó la escritura, la expresión oral, pues muchos hicieron audios para dar sus opiniones sobre los trabajos de los compañeros, la audición al escuchar y decodificar los mensajes. Se practicó la lectura pues leyeron sus textos teniendo en cuenta la correcta pronunciación. Hubo una integración de habilidades facilitada por la tecnología.

Según Montero (2006) “una de la utilidad de las TIC de más relevancia es el hecho de permitir diseños didácticos alternativos a los modelos tradicionales que permiten a los estudiantes aprender mediante el trabajo en grupo, la cooperación, llevando a cabo una construcción crítica y compartida del conocimiento. Las TIC pueden promover el intercambio y el contraste de puntos de vista para la construcción del aprendizaje” (lo que promueve también el constructivismo).

El trabajo en grupo para potenciar valores como la solidaridad y la cooperación, es vital, incluso en tiempos de aislamiento, la virtualidad nos une. Las actividades encaminadas en este sentido y que, además, contemplan el uso de la TE, pueden resultar muy fructíferas. Esto es parte consustancial del impacto social de las nuevas tecnologías implementadas con fines educativos, estas nos permiten cuestionar la organización espacio-temporal de modo constructivo porque aportan alternativas y soluciones mucho más acordes con los objetivos, tanto en valores como en rendimiento académico, que se plantean como necesarios para la formación de ciudadanos en el siglo XXI (Buxarrais y Ovide, 2011).

La TE como Facebook y WhatAspp pueden lograr despertar el interés en los estudiantes y profesores, posibilitar el mejoramiento de las habilidades creativas, la imaginación, habilidades comunicativas y colaborativas, pudiendo acceder a mayor cantidad de información y proporcionando los medios para un mejor desarrollo integral de los individuos.

A MANERA DE CONCLUSIONES:

Por una parte, los defensores de las teorías cognitivas del aprendizaje, proponen la puesta en práctica del *constructivismo*, para aprender a desenvolverse con las TIC, a través de experiencias o vivencias cotidianas, favorables entre la persona en interacción con los medios, lo que dará un papel más activo, autónomo y participativo al alumno, adquiriendo un mayor interés en su uso y dominio.

De todo ello se dilucida que, en la contemporaneidad, sin devaluar tiempos no tan pretéritos, el uso de la tecnología para un fin educativo puede ser posible y factible si se trazan las estrategias pertinentes.

En esta etapa de confinamiento en casa a causa de la pandemia, la mujer como educadora ha tenido un papel relevante en la formación de sus estudiantes. El Teletrabajo y la utilización de herramientas de las TIC, por ejemplo, las redes sociales como Facebook y la aplicación móvil WhatsApp han posibilitado la interacción virtual y el desarrollo de habilidades comunicativas. En términos educativos se ha contribuido también a la educación en valores al tratar temas tan sensibles relacionados con la nueva impronta que se vive.

BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. (1997). "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información", Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 7, 1010 líneas. Disponible en: <http://www.uib.es/depart/qte/revelec7.html> (consultado: 14.1.19).

Aguilera, O. y otros (2011). "Impacto de la Tecnología Educativa en la formación del profesional pedagógico". Cuadernos de Educación y Desarrollo en *Revista Académica Semestral*, Universidad de Málaga, Vol. 3, Nº 29 (julio 2011). Disponible en: <http://www.edumed.net> (consultado 13.3.19).

Alemañy, C. (2009). "Redes sociales: una nueva vía para el aprendizaje". En: Cuadernos de Educación y desarrollo. Volumen I, Número 1. Disponible en <http://www.eumed.net/rev/ced/01/cam4.htm> (consultado: 08.05.2020).

Arana, M. y Batista, N. (2007). "La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional", ISPAJAE, Cuba. Disponible en: <http://www.organizacióndeestadosamericanos.com> (consultado 1.2.19)

Buxarrais, M R. y Ovide, E. (2011). "El impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI", en *Revista Sinéctica*, no.37 Tlaquepaque jul/dic. 2011, México

Concheiro M. (2015). "Las redes sociales en el aula de ELE: Facebook como entorno digital de aprendizaje en un curso de secundaria en Islandia".

Faroldi, de Miguel y Ayuso (2018). "Uso de Facebook para fomentar el aprendizaje activo en la Universidad", en *Tic actualizadas para una nueva docencia universitaria* ,p. 203. Disponible en :<http://ebookcentral.proquest.com>. (consultado 1.2.19)

Gálvez, I. (2020). "Alternativa metodológica con el apoyo de aplicaciones móviles para el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés en los estudiantes de 10 grado de los Institutos Preuniversitarios Urbanos del municipio Marianao". Tesis en opción al título académico de Máster en Didáctica de las Lenguas Extranjeras, Facultad de Lenguas Extranjeras, UCPEJV.

Marqués, P. (1999/2011). "La Tecnología Educativa: Conceptualización, líneas de investigación". Disponible en: <http://www.peremarques.net> (consultado 11.2.19).

Martínez CP. (2012). "El desarrollo de la competencia oral en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación". Tesis doctoral. Universidad de Granada Facultad de Ciencias de la educación. Disponible en: <https://hera.ugr.es> › tesisugr (consultada 11.2.19)

ANEXOS

Texto de la profesora Malena Rodríguez Rodríguez

Lo que me ha salvado: MI FAMILIA

Esta rutina me agobia, todos los días lo mismo, levántate temprano, coge 2 guaguas...

Cuando cambiaré esto... Me siento muy cansada... Mis frases cotidianas aún retumban

en mi cabeza. Antes de la pandemia, todo era muy predecible, la dinámica de la vida me imponía muchas veces dejar de disfrutar del paisaje, el sonido de las aves y hasta de dedicarle tiempo suficiente a mi hijo. Me acostaba muy temprano, después de terminar los quehaceres del hogar, al otro día tenía que levantarme de madrugada, la vorágine de mi día a día en ocasiones olvidaba el cuento sagrado que mi hijo reclamaba cada noche.

Cuando nos sorprendió el cambio y los días de confinamiento, mi vida dio un giro de 360 grados, casi parecido al momento en que me dieron la noticia de mi embarazo, estaba ensimismada, con miedo...Así que pensé cómo podía sobrevivir entre cuatro paredes, yo tan callejera, en el buen sentido de la palabra, tan sociable, ávida del abrazo amigo, de los besos familiares, ahora robados por un virus, con un nombre tan pequeño, pero con consecuencias letales. La ventana de mi cuarto me enseñó que cada mañana al despertar y abrirla, debía dar gracias por un día más de vida, por los míos todavía sanos, por los salvados en mi país y en otras tierras hermanas...Entonces respiraba el aire puro, escuchaba con más atención el sonido de los pájaros y disfrutaba de la naturaleza en su esplendor.

Días en familia me han sido regalados, muchas veces me siento triste porque pienso en todos los que están lejos de casa, salvando vidas, dando lo mejor de sí, pero es una mezcla también de felicidad al verlos con batas blancas, médicos de mi país, ángeles con un corazón que no cabe en el pecho. Cada noche los aplaudimos, siento la algarabía en otras casas y me doy cuenta de la grandeza de mi país, de saberme cubana, de ignorar a los que calumnian y mancillan el nombre de mi Cuba con burdos comentarios...

En familia hemos cocinado juntos, leído cuentos, cantado, reído, hemos jugado con juguetes olvidados, hemos visto series televisivas, hemos participado en concursos, hemos escuchado con atención las noticias, hemos amado al doctor Durán por cada logro reflejado también en otros profesionales de la salud, hemos llorado con las historias de otros... Junto a mi hijo he volado en cohetes, la creatividad a flor de piel nos ha llevado a innovar con materiales impensados, lo he acompañado en sus teleclases, he sido maestra de Matemáticas, mi talón de Aquiles, pero por mi hijo todo, claro, todo con moralidad y dignidad.

En familia hemos aprendido a cuidarnos entre sí, a practicar rituales que pueden salvarnos en tiempos de coronavirus: los zapatos a la entrada de la casa, el lavado constante de las manos, la ropa del trabajo al sol, el cloro en todo, los nasobucos... Nunca pensé ver en tantas tenderas a estos pedacitos de telas de disímiles colores que ahora se adueñan de nuestros rostros... pero la medida más eficaz es el aislamiento. En mi familia, al menos, los abrazos y los besos, con menos frecuencia, pero con más fuerza que antes, no nos han sido robados...

En familia todo es más bello, la ayuda mutua supera el estrés del encierro, la angustia que te dejan las noticias. En familia sobrevivimos juntos a pesar de la distancia. He acogido a otras familias, la mía, sin dudas, ha crecido con mis estudiantes extranjeros, mis amigos y compañeros de trabajo. La tecnología rompe las barreras de la lejanía, y un video, fotos, audios, alegran los corazones de otros que han decidido quedarse en casa para salvarse igual que yo. Siempre hay alguien que debe salir a hacer las compras, a trabajar, entonces valoras más a esa persona, porque se está exponiendo, porque lucha desde su lugar para mantener una familia, para contribuir al país.

Cuando pase todo esto viajaré a ver a los míos en mi tierra natal: Santiago de Cuba, los abrazaré con una intensidad inigualable, compartiremos historias, reveses, almorzaremos en familia...Algo quedará vivo, creo que el cuidado por la salud seguirá latente en cada uno...

Entonces ya mis frases cotidianas serán otras: *La vida es bella, aunque todos los días tenga que levantarme temprano, coger dos guaguas, estoy viva y los míos también, superamos juntos adversidades... No estoy cansada, más bien, agradecida... Los tiempos difíciles, este, en particular, me enseñó a ser más madre, más hija, más esposa, más hermana, más tía, más prima, más nieta, más sobrina, más amiga, más profesora, más humana, más solidaria, más sensible, más cubana...*

Texto del estudiante chino de 1er Año, Sun Jialong (Sebastián)

Mis opiniones y sentimientos sobre el brote cubano y mis pensamientos sobre el brote internacional.

La mañana del 24 de marzo, el tiempo estaba un poco malo. Los grises en el cielo parecen anunciar que algo va a suceder. Después de un rato, el monitor nos llamó y nos dijo que la escuela había comenzado a cerrar indefinidamente debido al nuevo coronavirus y por nuestra seguridad. Mónica y yo sentimos una gran lástima al escuchar esto, ya que todavía tenemos muchas cosas que aprender. Así que hicimos que cada mañana nos levantásemos y leíamos una copia de las noticias en español para aumentar nuestro vocabulario. Nos enteramos por las noticias de que Cuba no tenía muchas máscaras, pero los cubanos las hicieron en casa con sábanas y las distribuyeron por la comunidad a cada hogar. Cada fin de semana hay médicos en la televisión que nos dicen cómo prevenir el virus. No toque los ojos ni la boca con las manos al aire libre. Y lávese las manos con frecuencia. Mi familia está en China y me presionan diariamente para lavarme las manos y limpiar la higiene de mi casa.

También nos encontramos con un trato desigual en Cuba. Por ejemplo: a veces algunos cubanos no nos permiten hacer las compras diarias y nos insultan como somos estudiantes internacionales, les representamos nuestro país y nuestra cultura. Por eso debemos tener paciencia para explicarles que somos educados y ser tolerantes. ¡Vamos China! ¡Vamos Cuba! ¡Vamos todos! ¡Qué el mundo supere pronto el coronavirus!

Autora: M.Cs. Andria I. García Méjica andria.igm@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

El empleo del texto audiovisual para desarrollar la comprensión, es una práctica muy extendida en la enseñanza de lenguas. En la enseñanza del español como segunda lengua (EL/2) la comprensión del texto audiovisual se emplea como vía para desarrollar habilidades orales y escritas en los estudiantes no hispanohablantes. En esta ponencia se pone de manifiesto parte de una investigación donde se propone el trabajo con textos audiovisuales para desarrollar la competencia discursiva oral en LE/2.

SUMMARY

The use of audiovisual text to develop understanding is a very widespread practice in language teaching. In the teaching of Spanish as a second language (EL/ 2), comprehension of audiovisual text is used as a way to develop oral and written skills in non-Spanish-speaking students. This presentation reveals part of an investigation where the work with audiovisual texts is proposed to develop oral discursive competence in LE/2.

INTRODUCCIÓN

El empleo de audiovisuales en la enseñanza ha sido tema de investigadores como V. González Castro (1986, 1989), Carlos Bravo (1997), Berta Fernández (2000), Iván Barreto (2004), Hernández Herrera Pedro A. y Rojas Herrera Ana I. (2007), foráneos como Pere Marqués, ven el trabajo con el texto audiovisual -al cual también se denomina producto audiovisual-, dentro del marco de los medios que se emplean con marcada frecuencia el campo de la educación; otros investigadores extranjeros como Cazan Núñez (2009, 2015), Brandimonte (2003), Iglesia Martín y Gilbert-Escofet (2015), Santos Asensi, J. (2007); entre otros, consideran el texto audiovisual en la enseñanza de lenguas, como un medio importante para enriquecer el proceso de aprendizaje, ya que es portador en sus mensajes, de ideas y valores, que maestros y alumnos en el proceso permanente de interacción, valoran, comentan, aceptan o rechazan, y evalúan.

El texto audiovisual como construcción es un hecho comunicativo. Al respecto, relacionar el texto audiovisual con la semiótica es ineludible, al estar conformado por elementos comunicativos que responden al proceso de comunicación.

Es por ello que para la semiótica como la ciencia que estudia el lenguaje de los signos, el texto audiovisual es de interés, puesto que en este se evidencia un entramado de

códigos y otros elementos que lo conforman. Mediante el proceso de comprensión del texto, estos elementos desentrañan el mensaje o los mensajes que se exponen y los estudiantes (receptores), les dan una significación en dependencia de sus experiencias de vida, académicas o culturales.

DESARROLLO

La comprensión de textos literarios o escritos principalmente, ha sido una temática abordada por varios investigadores, principalmente en el ámbito escolar o académico.

Para el desarrollo de esta ponencia se consultaron investigaciones de prestigiosos pedagogos, como: Gracia Alzola (1978), Roméu A. (2001), Montaña J. R., Grass E., Domínguez I., Mañalich R., Cassany D. y Van Dik, para ganar en claridad y establecer puntos de coincidencia con respecto a la comprensión del texto audiovisual.

El tema del empleo de textos audiovisuales para el desarrollo de la comprensión, habilidades, producción y competencias orales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del ELE y EL/2 es de interés para muchos de los investigadores y profesores de enseñanza de idiomas, en particular del español como lengua extranjera como: Amenós, J. (1998); Brandimonte G. (2003); Bustos Gisbert, J. M. (1997); Larrañaga D. (2001); Santos A. (2007); Soriano S. (2010); Nogueroles, L. (2010); Ramos A. (2011); Iglesia Martín, S. y Gibert Escofet, M. (2015); Almeida Calderón, J. y Fuentes Bayona, A. (2011); Casañ Núñez, Juan C. (2009, 2016); López Rael, J. de D. (2017) Ruban A., Riabchuk Y. (2018).

Entre los aportes realizados a la enseñanza del español como lengua extranjera se encuentran Ramos Álvarez (2011) quien propone modelos de estrategias para los distintos momentos del proceso de comprensión de textos audiovisuales y su relación con el desarrollo de habilidades generales; Roses-Nieves, L. y Barriel-Guevara, M. (2019).

Se considera que son pocas las investigaciones cubanas que han abordado el tema de cómo abordar el desarrollo de la competencia discursiva oral (CDO) o las habilidades orales mediante el empleo del texto audiovisual en la enseñanza del ELE o EL/2; sin embargo son varias las ponencias, trabajos e investigaciones relacionadas con el

empleo de audiovisuales, para desarrollar habilidades, capacidades, además hábitos y valores, etc. en la enseñanza del español como lengua materna⁶⁷.

En la enseñanza de lenguas y particularmente en la del ELE y EL/2, la comprensión del texto audiovisual incide en el desarrollo de la CDO, así como en otras habilidades como la audición y expresión escrita, en dependencia de cómo el profesor desarrolle su clase y la prioridad que otorgue a cada habilidad o competencia a desarrollar.

Para llegar al desarrollo de la CDO, es opinión de esta investigadora que antes se debe pasar por el proceso de la comprensión. Por ello entre los investigadores mencionados, que aportan a la temática *comprensión de texto*, citamos las de García Alzola, Van Dik y Roméu A.

García Alzola concibe la comprensión como un proceso que implica entender, penetrar, concebir, alcanzar, discernir, descifrar (decodificar). Tal proceso constituye un aspecto fundamental en el desarrollo de una lengua (materna o extranjera), pero también desde una perspectiva general que abarca la comprensión de cualquier tipo de texto en cualquier ámbito.

Van Dijk expone que: “En la memoria episódica la comprensión de un texto o enunciado se relaciona, pues, con modelos más completos de experiencias. La comprensión no consiste solo en la asociación de significados y palabras, oraciones o discursos, sino en la construcción de modelos mentales en la memoria episódica, que incluyen nuestras propias opiniones y emociones asociadas con un evento oído o leído. Es este modelo mental el que constituye la base de nuevos aprendizajes, tales como la adquisición de conocimientos, actitudes e ideologías basados en la experiencia”⁶⁸; se entiende entonces, que el proceso de comprensión trasciende así, a las experiencias que se van conformando, sobre todo desde el punto de vista social, a partir de la información que de los textos se recibe lo cual se manifiesta en la actualidad.

⁶⁷ Se observa esta tendencia particularmente en las teleclases y los cursos de Universidad Para Todos, materiales que ocupa un lugar importante en la televisión, y propician el interés de los receptores por variados temas y son de elevada utilidad para la preparación, orientación y difusión de contenidos educativos, científicos, entre otros.

⁶⁸ En Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. Revista Signos. 2006 pp. 58

Roméu, por otra parte y enfocada principalmente en el ámbito académico o escolar, define a la comprensión como un proceso de atribución de significados al texto (Romeu, 2001) o sea, luego saber leer, es necesario saber de qué nos hablan y aplicar la inteligencia y conocimientos previos para comprender. La investigadora incluye en el proceso tres tipos de comprensión: *inteligente, crítica y creadora*, las cuales se abordarán más adelante.

Se considera que García Alzola, Van Dik y Roméu, enfocan de distintas formas la conceptualización de “comprensión”; pero estas diferencias están dadas solo por la perspectiva de los investigadores enfocadas en sus campos de estudio; no obstante, al analizar detenidamente los criterios, se observa que estos coinciden en que la comprensión básicamente debe partir de una decodificación, luego se le atribuye significados al texto para dar sentido a lo que se comprende y más tarde esto se asocia a la realidad o contexto vivencial del receptor o lector.

Ahora, la comprensión del texto audiovisual lógicamente difiere de la de los textos escritos, que constituye una generalidad en el ámbito escolar o académico, pues como se abordó en el acápite anterior, para comprender el texto audiovisual, el receptor emplea dos vías, la *visual* y la *auditiva* paralelamente. Mediante la *vía visual* se aprecia el texto-imagen-en-movimiento y/o texto gráfico y de ellos se extraen los elementos necesarios para la interpretación de la imagen en movimiento; y mediante la *vía auditiva* el receptor escucha la banda sonora del texto, donde se incluyen la lengua hablada, música, silencios, ruidos, etc., mediante la cual, experimenta reacciones o emociones que se desprenden de su interpretación, y permiten la comprensión global del audiovisual (G. Méjica 2015b).

En la comprensión de textos en sentido general, inciden aspectos de índole experiencial como: cultura, conocimientos sobre el tema, grupo social; etarios, pues en dependencia de la edad se atribuyen significados de acuerdo con la experiencia y forma de concebir el mundo; y psicológicos: recepción de la información, grado de dificultad para interpretar la información, grado de atención al recibir la información, motivación y disposición.

La comprensión de textos audiovisuales, propicia que se logre una mayor retención en la memoria de los conocimientos aprendidos, la concentración y la atención. Brandimonte (2003), plantea que “el material vídeo permite actualizar todos los elementos lingüísticos y extralingüísticos que participan en la competencia comunicativa y, al combinar sonido e imagen, presenta situaciones comunicativas completas, tal como sucede en la vida real y difícilmente reproducibles en el aula por el profesor, utilizando exclusivamente los libros de texto”⁶⁹. Al respecto, se infiere que la multiplicidad de códigos y por el estilo narrativo del texto audiovisual que se presente, puede ser decodificado por el receptor con determinada rapidez, lo más importante es que el audiovisual, gracias a su dinamismo se presente como una alternativa ente libro de texto, mucho más atractiva para el estudiante.

Sobre la selección del material Brandimonte plantea que “no se hará de forma arbitraria, sino más bien centrándose en los destinatarios y teniendo en cuenta su nivel y sus intereses. Aquí entra en juego el papel del docente que deberá mostrar creatividad, servir de guía para animar las discusiones y motivar a los aprendientes con el fin de desarrollar sus destrezas, explotando la información facilitada, orientando las tareas, resolviendo los problemas y las dudas. Deberá ser tan hábil como para implicar al espectador que, por regla general, es un elemento pasivo delante de la pantalla, eligiendo un material cautivador.”⁷⁰

Sobre lo anterior, la autora de esta tesis plantea que para lograr que el alumno comprenda el texto audiovisual, se deben elegir textos que estén relacionados con la vida académica o cultural del estudiante; lo que motiva, ayuda a pensar en cómo exponer ideas y emociones a los otros; además, gracias al mensaje creado mediante la combinación de imagen, color, silencio, sonido, luz, oscuridad, entre otros códigos y recursos extralingüísticos, el estudiante se estimula a crear ideas y textos con los recursos lingüísticos de los que dispone, recursos que iría incrementando en su

⁶⁹ Brandimonte, Giovanni. El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos. 2003. Documento PDF. pp 873

⁷⁰ Ídem. pp. 875

práctica cotidiana, donde el empleo del texto audiovisual, de forma organizada y coherente, contribuiría también con este fin.

Esto permite que los estudiantes no hispanohablantes particularmente, se motiven al realizar las actividades o tareas individuales principalmente orales, puesto que se ven reflejados en análisis propios, su realidad actual, problemáticas o experiencias (G. Méjica 2019a).

Para el trabajo en el aula de EL/2 con la comprensión de un texto audiovisual, al igual que con el texto literario, también es posible trabajar sobre los tres niveles de comprensión: inteligente, crítica y creadora, propuestos por Roméu (1992)

El trabajo con la comprensión del texto audiovisual, tiene aún más posibilidades de apreciación que naturalmente, ayudan a la interpretación del mismo. En el material “Introducción a la didáctica de la lengua española y la literatura”, elaborado por Roméu, A. y otros investigadores se explican sucintamente los niveles de comprensión mencionados.

“Durante la comprensión inteligente el estudiante decodifica, determina el significado de las incógnitas léxicas (...), hace inferencias, precisa la intención del autor, recupera la información que tiene sobre el tema en su memoria a largo plazo. En la comprensión crítica, comenta el texto leído, utiliza adecuadamente los argumentos que le servirán para sustentar su punto de vista, adopta una posición a favor o en contra del autor. La comprensión creadora supone un nivel profundo de comprensión del texto, que se alcanza cuando se aplica lo comprendido, se ejemplifica o se extrapola.”⁷¹

El desarrollo de la CDO mediante el tránsito por los tres niveles de comprensión del texto que Roméu A. propone, se realiza procedimientos didácticos que se asemejan mucho al trabajo que se hace con el texto escrito, pero con interrogantes y actividades que responden a objetivos dirigidos a aquel fin.

En la **comprensión inteligente**, los estudiantes deben determinar la intención del mensaje en el texto, hacer inferencias, a partir de lo que se transmite y explicar la

⁷¹ Roméu, A. y Otros. “Introducción a la didáctica de la lengua española y la literatura. Documento Word. S/F. pp. 138

relación de los mensajes con los códigos del audiovisual; es aconsejable para el profesor que realice con los estudiantes el trabajo previo con el vocabulario y el léxico que se relacione con el texto a trabajar con posterioridad, puesto que siempre hay aspectos culturales o léxicos que es pertinente trabajar y, porque si hay empleo código lingüístico en el audiovisual, algunas palabras o frases pueden proporcionar dudas al alumnado, por desconocimiento de los términos o incompreensión de determinados mensajes; siempre resulta productivo desarrollar actividades sencillas que activen y/o desarrollen vocabulario y conocimientos léxicos y lingüísticos en general antes de abordar el texto.

La intervención del profesor es importante, para despejar las dudas, explicar y orientar hacia fuentes de información que ayuden al estudiante no hispanohablante a profundizar en sus conocimientos sobre la lengua española y/o aspectos socioculturales, si fuera el caso.

Mediante la comprensión inteligente, el alumno expone oralmente ideas que constituyen evidencias de que ha comprendido y hasta dónde el texto. La producción oral se manifiesta gracias a las respuestas que denotan la comprensión global y aspectos específicos.

La **comprensión crítica** del audiovisual, pone de manifiesto las interpretaciones que el estudiante no hispanohablante ha hecho del texto. Con sus respuestas orales, demuestra, su posición crítica ante lo expuesto en el texto y, si está o no de acuerdo con determinados mensajes; en este nivel, el estudiante va más allá de producir respuestas orales cortas que se desarrollan al inicio del análisis; la comprensión crítica, propicia activación de vocabulario conocido y en aprendizaje, así como todos los conocimientos adquiridos del idioma español, vinculados con las experiencias, la cultura, las vivencias, así como con la intención del alumno de dejar clara su posición ante .

Con la **comprensión creadora** el estudiante no hispanohablante puede alcanzar los objetivos que se refieren al perfeccionamiento de la competencia discursiva oral y en general, la competencia comunicativa; en este nivel ya está claro el contenido del texto audiovisual y la posición crítica ante el mensaje que expone, por lo que el estudiante en

este nivel debe saber explicar y argumentar de forma oral (o escrita) la relación que existe entre la información que extrajo del audiovisual, con su realidad contextual y sobre todo académica en la que vive. Una vez que el estudiante no hispanohablante ha llegado a la comprensión creadora, es capaz de extrapolar la información asimilada del texto audiovisual, proyectarla hacia su situación presente o futura.

En la comprensión de los textos audiovisuales, atendiendo a los niveles de comprensión expuestos anteriormente, se pueden calificar las habilidades de los estudiantes no hispanohablantes por medio de los indicadores siguientes:

El estudiante no hispanohablante deberá demostrar que ha comprendido el texto audiovisual, mediante las repuestas a las interrogantes efectuadas por el profesor sobre el mismo, y las generadas por entre los propios estudiantes.

Para determinar el grado de comprensión mediante la audiovisualización del texto audiovisual y mediante esta comprensión trabajar en pos del desarrollo de su CDO el estudiante:

Mediante preguntas orales del profesor sobre el texto audiovisual:

- Sabe determinar la temática central del texto y distinguir las ideas que sustentan esa temática
- Es capaz de comprender la trama de un relato o historia
- Puede tomar notas de lo que considera esencial
- Sabe exponer de forma oral (o escrita) el mensaje que se ofrece
- Distingue los códigos que están presentes en el audiovisual y su importancia para lo que se informa o se expone
- Puede determinar los momentos importantes de la narración audiovisual y cuáles son los códigos que los refuerzan

Para desarrollar la competencia discursiva oral del estudiante no hispanohablante, mediante la comprensión alcanzada de este, mediante un discurso coherente y debidamente cohesionado:

- Determina los valores (humanos, culturales, cívicos, etc.) que están presentes en el texto y explica cómo se evidencian en la práctica

- Es capaz de hacer propuestas sobre cómo contribuir a la educación en valores de otras personas, a partir de los mensajes positivos que el texto ofrece
- Sabe explicar oralmente el papel de los códigos presentes (verbales, extraverbales, música, sonidos, silencios, colores, etc.) y su función en la composición del mensaje
- Puede arribar a conclusiones sobre intención y/o finalidad comunicativa del texto audiovisual.
- Explica, argumenta, ejemplifica de forma oral cómo se vincula la información que aporta el audiovisual con su realidad ya sea académica o vivencial.
- Es capaz de realizar exposiciones o presentaciones orales donde demuestre la relación del contenido general del audiovisual con su realidad ya sea académica o vivencial.

Independientemente de la búsqueda de alternativas para elevar el desarrollo de la competencia discursiva oral de los estudiantes no hispanohablantes, es necesario siempre que sea posible, el trabajo con las demás habilidades como la audición, la lectura de textos que se relacionen directa o indirectamente con el texto audiovisual tratado y sobre todo la redacción, de lo contrario las potencialidades del que ofrece el texto audiovisual no se aprovecharían adecuadamente.

CONCLUSIONES

Son muchas las ventajas que permite el trabajo con textos audiovisuales, especialmente para el desarrollo de la competencia discursiva oral en español como segunda lengua, que es el objeto de atención a desarrollar en los estudiantes no hispanohablantes.

El proceso de comprensión, de este tipo de texto es complejo pero muy productivo, si el profesor determina con cuidado qué procedimientos emplear, conoce los objetivos que quiere que alcancen sus alumnos y la forma de abordar el análisis. Para ello, como con cualquier otro tipo de texto, es indispensable la organización, el estudio anticipado y la planificación por parte del profesor.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, R. (2005) Didáctica desarrolladora para lenguas extranjeras. Congreso Pedagogía 2005. Revista IPLAC. Documento PDF.

Acosta, R. y Alfonso, J. (2007) Didáctica interactiva de lenguas. Editorial Félix Varela. La Habana.

Casan Núñez, Juan C. (2016). Desarrollo de una prueba de comprensión audiovisual. Revista marcoELE. Número 22. Documento PDF. Disponible en: <https://marcoele.com/>. Consultado 30 de abril de 2018.

Domínguez, I. (2010). *Comunicación y texto*. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.

Domínguez I. (2017) (Compiladora). Análisis del discurso. Sistematización teórica. Editorial Félix Varela. La Habana

Delgado, N. y García Méjica, A. (2018) Desarrollo de la comprensión del texto audiovisual cinematográfico en clases de español como segunda lengua. Experiencia pedagógica. En Documentos científicos Universidad de Vistula. No. 64-1. Pág. 55-64

Fernández López M. S. La competencia discursiva. (2010) En Monográficos marcoELE. Número 11, 2010. Documento PDF.

Garau G. y Negri S. (2015). Leer para aprender: Estrategias didácticas para el abordaje de la comprensión lectora y desarrollo de competencias en el aula ELE. En suplemento SIGNOS ELE. Septiembre 2015. Documento PDF.

García Cantos, M. (2016). Cortometrajes en el aula de ELE. Explotación didáctica del cortometraje “Lo siento, te quiero”. Revista redELE. No 28. Año 2016.

García Mejica, A. (2015) Tratamiento metodológico del texto musicalizado en la clase de español como lengua extranjera. Revista Órbita Científica. Versión electrónica. No. 83, volumen 21, marzo-abril, 2015.

_____.(2015b) El trabajo con el texto audiovisual en la clase de español como lengua extranjera. Revista Órbita Científica. Versión electrónica. No. 87, volumen 21, noviembre-diciembre de 2015.

_____. (2019a) Desarrollo de la oralidad dirigida en español como segunda lengua, mediante el empleo del texto audiovisual. Una experiencia pedagógica. En: Documentos científicos de la Universidad de Vístula. Número 64. Varsovia. Pág. 40-54.

_____. (2019b) Consideraciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes no hispanohablantes, mediante el empleo de textos audiovisuales. En: España y América Latina. Literatura, sociedad, lenguaje: más allá del mainstream. Universidad Wszechnika de Polonia. Varsovia. Pág 85-96.

Roméu, A. (2003). Teoría y práctica del análisis del texto. Su aplicación en la enseñanza. La Habana: Pueblo y Educación.

LA TV: UN MODELO LINGÜÍSTICO

Autores: MSc. Elisa Cabrera Domecq. elisa.cd@rect.uh.cu

Li Jing

Dra. Mayelín González Hernández

RESUMEN

Este artículo ofrece elementos teóricos que ayudan a comprender la importancia de un uso correcto de la lengua en los medios de comunicación, principalmente en la televisión cubana, pues ejerce una influencia real en el público. Se toman los conceptos de lenguaje y comunicación con un fin práctico para describir algunos de los presupuestos teóricos que sustentan el lenguaje televisivo y sistematiza la teoría relacionada con el lenguaje y los medios de comunicación, específicamente la televisión. En este trabajo se considera a la televisión como la forma de entretenimiento más popular en nuestra vida cotidiana, por lo que se debe velar por su correcto manejo para el bien educativo de las nuevas generaciones. Vale resaltar también que las tecnologías de la información y las comunicaciones son un producto de la era de la globalización que sin dudas está al alcance de los individuos y forma parte de sus vidas, razón de más para tener en cuenta la importancia de su uso en la educación. Finalmente se defiende la idea de que el lenguaje televisivo posee un gran alcance popular y se erige como modelo lingüístico, por tanto, tiene la responsabilidad de contribuir a la educación de todas las generaciones y cuidar el buen uso de la lengua materna. En el caso contrario, deforma el modelo lingüístico y extiende y reproduce usos erróneos que pueden dañar el legado lingüístico de toda una comunidad.

Palabras claves: lenguaje, lingüístico, modelo, televisión, comunicación

Abstract:

This article offers theoretical elements that allow understanding the importance of the proper use of the language in the media mainly on Cuban television because of its great influence on the public. The concepts of language and communication have a practical purpose and are used to describe the theoretical assumptions that support television language and to systematize the theory related to language and the media, specifically television. In this article, television is considered the most popular way of entertainment in our daily lives, so it must be ensured that it is properly managed for the educational benefit of the new generations. It is also important to highlight that information and communication technologies are a result of globalization era, and they are undoubtedly available to individuals as part of their lives. That is enough reason to take into account the importance of their use in the education. Finally, the idea that television language has a great popular impact and stands as linguistic mode, is defended. Therefore, it is responsible for contributing to the education of all generations and taking care of the use

of the mother tongue. Otherwise, it breaks the linguistic model, extends and reproduces incorrect uses that can damage the linguistic heritage of the entire community.

Keywords: language, linguistic, model, television, communication.

INTRODUCCIÓN

Un medio de comunicación es un sistema técnico utilizado para llevar a cabo cualquier tipo de comunicación. Este término normalmente hace referencia a aquellos medios que tienen un carácter masivo, aunque existen otros que tienen un carácter únicamente interpersonal, como el teléfono.

Actualmente, cuando se habla de los medios masivos de comunicación o medios de comunicación masiva se presentan como aquellos canales o instrumentos que permiten transmitir un mensaje para que sea recibido por una enorme cantidad de *personas* de forma simultánea y pueden ser utilizados con distintos fines. Sus funciones básicas son: entretener, informar y formar.

Como bien se ha planteado por especialistas del tema el surgimiento de los medios masivos está muy vinculado a los avances tecnológicos, lo cual en estos tiempos conlleva una enorme responsabilidad en cuanto al contenido de la información y la calidad con las que es transmitida y no solamente en términos comunicacionales, sino también lingüísticos.

Hoy en día las personas de una comunidad determinada acceden a diversos canales de comunicación en busca de información de diversos tipos (política, cultural, deportiva, económica, social, etc.) con un alcance local, nacional o internacional. La radio, los periódicos, el cine, la televisión e internet son ejemplo de esos canales.

De todos ellos, la televisión juega un papel decisivo en la vida diaria de las personas, ha logrado convertirse en el medio más importante en torno al cual organizamos nuestro tiempo de ocio y nuestro conocimiento del mundo.

Según Pérez Tornero (2020) en casi todo el planeta, salvo en las zonas absolutamente privadas de electricidad y servicios mínimos, la televisión ocupa más de tres horas de la vida diaria de los ciudadanos, sean éstos adultos o niños, llega a más del 90% de los

hogares y constituye la fuente privilegiada de transmisión de información para el 80% de las personas; de manera que podemos considerarlo como un medio de comunicación estrechamente vinculado a nuestra vida, por lo que es necesario conocerlo de manera más sistemática y científica.

Según Imbert (2008), la televisión se ha convertido en un instrumento de manipulación, que transforma la realidad, incluso deformándola. Además, en su opinión, los contenidos informativos son tratados como mercancía, transfigurando el panorama audiovisual en un espectáculo, fomentado por la cultura de masas.

La televisión se ha perpetuado como el medio de comunicación de masas por excelencia. En este sentido, son múltiples los académicos que debaten sobre la calidad informativa de los contenidos audiovisuales, debido al crecimiento de la oferta y al consumo televisivo por parte de los espectadores.

En la última década, este medio de información se ha visto sometido a constantes modificaciones a raíz de los desarrollos tecnológicos y la convergencia con Internet, provocando cambios en la producción de los contenidos, la distribución, la comercialización, los modelos de negocio e incluso, los hábitos de la audiencia. Asimismo, la incesante mutación en sus contenidos induce al nacimiento de nuevos modelos de difusión. Esta transformación trae consigo un incremento de las oportunidades para la creatividad y la innovación de la televisión como medio para el entretenimiento (Ruano, 2006: 57).

La televisión es considerada por muchos como la forma de entretenimiento más popular en nuestra vida cotidiana, y muestra la importancia de tener en cuenta aspectos tan relevantes y significativos en la vida de cualquier individuo como el medio audiovisual y la necesidad de su correcto manejo para el bien educativo de las nuevas generaciones. Vale resaltar también que las tecnologías de la información y las comunicaciones son un producto de la era de la globalización que sin dudas está al alcance de los individuos y forma parte de sus vidas, de ahí la importancia de su uso en la educación.

El lenguaje televisivo posee un gran alcance popular, se erige como modelo lingüístico, por tanto, contribuye a la educación de todas las generaciones para el buen uso de la

lengua materna. En el caso contrario, deforma el modelo lingüístico y extiende y reproduce erróneos usos, que pueden dañar el legado lingüístico de toda una comunidad.

Conocer las tipologías y características de la televisión como medio de comunicación, su importancia y cómo funciona el lenguaje televisivo, nos da bases para analizar los programas televisivos con gran audiencia, y nos brinda elementos que sirven para orientar e influir en el buen desarrollo de dichos programas; también, nos ayuda a establecer modelos lingüísticos que aporten a la formación del habla popular.

Como bien se puede intuir, este es un tema muy amplio que nos puede llevar a diferentes tipos de análisis y su alcance no es aún medible, por lo que es preciso aclarar que el objetivo de este artículo es únicamente describir algunos de los presupuestos teóricos del lenguaje televisivo como modelo lingüístico y es la antesala para estudios más profundos relacionados con el lenguaje en la televisión.

Este trabajo toma los conceptos de lenguaje y comunicación con un fin práctico que servirá para describir los presupuestos teóricos que sustentan el lenguaje televisivo en Cuba y sistematiza la teoría relacionada con el lenguaje y los medios de comunicación, específicamente la televisión. Además de su función modeladora lingüística para amplios públicos televidentes.

Este artículo intenta ofrecer además, elementos teóricos que ayuden a comprender la importancia de un uso correcto de la lengua en los medios de comunicación, principalmente en la televisión cubana, pues ejerce una influencia real en el público.

Influencia de la televisión en el uso correcto de la lengua

En la actualidad los medios de comunicación, y, en especial la televisión tiene una gran influencia en casi todos los aspectos de la vida humana: forma de vestir, modo de actuar, alimentación y de manera muy particular el lenguaje. Es probable que este último sea uno de los más desafortunados en los últimos tiempos.

No podemos decir que todos los programas que se transmiten hoy son negativos, pero sí es notable que un número no despreciable de ellos descuida en alguna medida el buen uso de la lengua y algunos no tienen en cuenta la edad del público con la que se

intenta dialogar; esto hace que ganen público palabras que empobrecen nuestro idioma y lo traicionan.

La lingüística del texto o del discurso permite utilizar al máximo los distintos medios de comunicación, siendo estos factores y modelos de diferentes expresiones lingüísticas. La televisión el medio más consumido por las personas hasta el día de hoy, se transforma en el principal objeto de aplicación de estos componentes, es por eso, que es importante saber identificar los elementos lingüísticos más importantes a la hora de visualizar la televisión.

Uno de ellos son las funciones del lenguaje que son aquellas expresiones que pueden transmitir las actitudes del emisor frente al proceso comunicativo.

El lenguaje se usa para comunicar una realidad, un deseo, una admiración, o para preguntar o dar una orden. Según sea como utilicemos las distintas oraciones que expresan dichas realidades, será la función que desempeñe el lenguaje.

Por ende, tanto las funciones del lenguaje como los actos de habla nos entregarán la interacción existente entre la televisión y nosotros, y también revela que conseguir la colaboración del destinatario para su propósito se convierte en una de las tareas fundamentales de la comunicación. Y por esto, el emisor siempre trata, de actuar sobre su interlocutor, ya sea para su propio beneficio (para obtener información, atención persuasión, por ejemplo) o para beneficio teóricamente del destinatario con acciones como aconsejar, sugerir, enseñar, invitar, ofrecer.

La relación lingüística así establecida comprende una serie de variables (la edad, el sexo, el grado de familiaridad, la jerarquía social o laboral, etc.) que enmarcan la distancia que existe entre ambas partes y que determinan las normas sociolingüísticas que se deben seguir para lograr una comunicación exitosa.

La influencia que ejerce la televisión en el uso de la lengua es definitiva y siempre tiene que ser positiva, nunca negativa, se debe fomentar el uso correcto de ella en programas tanto informativos como culturales. Cualquier programa televisivo es transmisor de información tanto visual como auditiva, por lo que si bien el locutor y sus invitados deben cuidar la apariencia física, igual o mayor atención deben prestarle tanto al contenido del mensaje como a la expresión oral.

Es importante aclarar que cuando hablamos de cuidar la lengua y la forma en la que nos expresamos al público, nos referimos a la correcta selección del léxico, la norma, el estilo, y este cuidado extremo se debe a que los medios de comunicación constituyen per se un modelo lingüístico en el que el público confía y al cual sigue de manera incondicional.

Parte de la riqueza de la televisión está en la posibilidad que tiene de transmitir sonidos e imágenes al mismo tiempo y eso permite captar la atención y posibilita la manipulación de la conducta del televidente y de su expresión tanto corporal como lingüística. Es por ello que se recomienda el uso de la norma culta estandarizada.

El papel del locutor y el director en la televisión

Según aparece en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la palabra locutor proviene del latín tardío *locūtor*, -ōris 'el que habla'. Es la persona que tiene por oficio hablar por radio o televisión para dar noticias, presentar programas, etc.

La locución, en una de sus acepciones alude a la acción y el modo de hablar, pronunciar palabras, comunicarse a través de ellas, pero vista desde los medios de comunicación, se asocia a la expresión a través de la voz. Del dominio de la locución dependerá que el discurso que se transmita llegue con la eficacia suficiente para garantizar la asimilación de la información por parte del oyente. Es una labor con no pocos elementos expresivos y particularmente artístico que deben ser manejados por los directores de programas.

Una acepción, muy popular, asegura que locutor es aquella persona que conduce o presenta programas radiales y televisivos. Y he aquí una notable diferencia entre el ser humano común que habla con sus semejantes en los espacios de la vida cotidiana y aquel que asume tal acción a través de los medios, convirtiéndose en un profesional de la actividad comunicativa.

Esta es una de las actividades más importantes en la elaboración de los productos televisivos; el locutor se convierte en intérprete del texto que se dice a través de los medios, con un carácter profesional.

El realizador de programas televisivos en Cuba, Torres (2003) expresó que "un locutor en la televisión es importante porque media, enlaza, transita, nos conduce por la trama,

nos transporta en el tiempo... Es el ser humano que los directores usamos como pretexto para contar y hacer creíble la historia que tenemos en la mente”.

Por tanto, un locutor no es aquel capaz de recitar un texto aprendido de memoria, tiene que tener conocimientos generales y debe ser profesional en la labor que realiza. Debe estar preparado para emplear sus saberes y convertirlo en discurso para comunicarlo al público que corresponda.

Resulta muy útil un basamento teórico, una disciplina que moldee la inspiración y desde lo racional, lleve satisfactoriamente a término el proceso industrial que imponen medios efímeros y de rápidas ejecuciones como la televisión. Vicente González Castro lo visualiza con claridad cuando dice: “La eficacia de la comunicación oral supone un poco de las dos cosas: arte y técnica” (González, 1992, p.82).

“Un lenguaje no solo comprende el ámbito de lo oral y escrito, en su función comunicativa también se convierte en determinante su expresión no verbal, conformada por todos los gestos, posturas, expresiones faciales, sonidos e imágenes utilizados en el proceso comunicativo” (Arias, 2010: p. 17).

Cuando los locutores interpretan el guion que otro concibió o cuando improvisan, tendrán que demostrar dominio del contenido que se expone, pero también técnica. “El artista debe conocer su lenguaje a la perfección”. (Stanislavski, 2009, p.80), y dice mucho más en relación con el sumo cuidado que, desde su postura, debe tenerse al usar el lenguaje articulado para comunicar con arte: “La supresión de letras o sílabas es para mí como una nariz hundida, la falta de un ojo o un diente, una oreja cortada o alguna otra deformidad semejante” (Stanislavski, 2009, p.69).

Los locutores se presentan a las pantallas, con voces y rostros que provocan estados de ánimo, y marcan en alguna medida, a los espectadores. Pueden lograr la atención de miles o de millones de personas. Un locutor debe mostrarse como alguien que clarifica el acontecimiento a través de su sensibilidad humana y cuyo principal objetivo es seducir al espectador, ayudándose de su personalidad, seguridad, capacidad para la comunicación,

Como se puede apreciar es de gran preocupación para los especialistas que trabajan en la creación de programas televisivos y en especial para los directores de programas que

el locutor sea un hablante profesional capaz de comunicar un mensaje al espectador y conseguir una respuesta, provocar un intercambio. Para esto, el locutor se debe nutrir de un campo teórico y práctico que le permita convertir su profesión en un modelo de comunicación que muestre patrones correctos del habla. Y parece ser que uno de los intereses principales del director es que el locutor sea un buen hablante, pero, ¿qué significa ser un buen hablante?

Hablante es aquel ser humano que, utilizando su aparato de fonación y un idioma, emite sonidos articulados con el propósito de que un receptor los decodifique. Sin embargo, hablar correctamente, requiere no solo de una acumulación de conocimientos basados en la imitación inconsciente, sino de un aprendizaje pormenorizado en el que la intencionalidad resulta vital. Al respecto González Castro (1992) plantea que “Cuando el lenguaje se emplea para la comunicación profesional, entonces el asunto es doblemente complejo porque el orador o el escritor, no pronuncian o escriben palabras por el simple hecho de decir cosas, sino para llegar a lo más profundo de los sentimientos del lector o el interlocutor, para lo cual se requiere de un proceso muy complejo...”

Es justamente esta la mayor preocupación de quienes nos encargamos de cuidar y velar por el buen uso de la lengua, pues no existe nada mejor que su empleo adecuado para comunicar los valores de un pueblo. Los más reconocidos expertos en el tema no dejan de manifestar su pena ante las corrientes deformadoras del idioma español. Algunos alertan sobre la posibilidad de llegar a no entendernos si continuamos empleando de una manera desacertada nuestra lengua materna.

Lo anteriormente expresado debería ser para los locutores y directores, una gran prioridad, ellos tienen el poder de elegir entre lo correcto y lo incorrecto a la hora de hablar a través de los medios y no desdeñar las misiones educativas y culturales que siempre ha tenido el acto de la locución.

Un director además de buscar acercarse al espectador debe tener como propósito trabajar con el locutor en la búsqueda de las palabras precisas y correctamente expresadas para alcanzar una buena comunicación con quienes visualizan y escuchan su programa.

En entrevista Artigas declaró que “Locutor, presentador, conductor o periodista, como le llamemos, es un hablante que forma patrones. Mientras más se acerque a un buen patrón de hablante, mucho mejor (...) No me molesta ningún comunicador, en tanto pronuncie y domine correctamente el español” (Hidalgo, 2019: p.34).

Profesionales de prestigio como José Antonio Cepero Brito adjudicaron a la naturalidad el mayor por ciento del éxito de un locutor, pero un verdadero locutor debe dar muestras magistrales en cuanto a combinación de cultura, empleo de la lengua materna, dominio técnico y naturalidad frente a las cámaras y los micrófonos.

Expone Blanco en entrevista realizada en el 2016 que “En los últimos tiempos en la televisión cubana ha prevalecido la tendencia de que cualquier persona joven, aunque no tenga preparación, puede hacer locución, si es desenfadada. Se estila que todo sea dicho así y se confunde el desenfado con el descuido”. (Hidalgo, 2019: p.37).

Todo lo que se dice tiene una intención, no se trata solamente de hablar por caer bien y ser coloquial. Se trata de hablar correctamente, no se debe olvidar que lo que se diga en la televisión constituirá un modelo para quien lo escucha pues el pueblo considera que todo lo que se presente y promueva por un medio oficial de comunicación es absolutamente correcto.

El ensayista, editor, crítico literario y guionista de cine Fonet asegura que “Desde que existe, la lengua no ha dejado de transformarse, porque el pueblo que la habla, y la sociedad en que se habla, no han dejado de transformarse tampoco” (Fonet, 2011: p.184). Este autor expresa, además, que no podemos ver la comunicación como un esquema y realiza una reflexión a mi juicio muy atinada: “...los cambios en el idioma (...) responden a necesidades expresivas, y si una palabra satisface esta necesidad, se adopta rápidamente, sin pensarlo dos veces, sea cual sea su procedencia, o se inventa y se utiliza como neologismo hasta que acaba imponiéndose o desapareciendo. Hoy todos sabemos lo que significa video o correo electrónico, pero nuestros jóvenes no conocen las palabras chaperona o desahucio, por ejemplo, porque han desaparecido de la práctica social” (Fonet, 2011: p. 185).

Necesidad de un asesor lingüístico en la televisión

Para lograr que en los medios y particularmente en la televisión no se confunda la evolución del lenguaje y la necesaria actualización del léxico con modernidad se hace necesario contar con asesores lingüísticos y no únicamente dramaturgicos, estos últimos aseguran que se cumpla con la dramaturgia (la concepción de los personajes, el conflicto, el uso adecuado del climax y un buen desenlace), o sea, que la historia que se cuenta tenga una funcionalidad dramática; pero toda producción televisiva se desarrolle en una época actual o pasada necesita que alguien cuide el correcto uso del lenguaje, teniendo en cuenta el tipo de público y el registro adecuado.

Es bien conocido el papel del asesor en la televisión cubana, en tanto lucha por aumentar el interés hacia los productos comunicativos que se diseñan para los diferentes públicos. Debe existir una relación creativa entre el asesor, el escritor y el director del programa. El asesor debe estar vinculado a todo el proceso desde el momento en el que se concibe la obra hasta el producto listo para su puesta en pantalla.

La mirada al trabajo del asesor se ha reducido a cuestiones ideológicas y de contenido, sin comprender que su responsabilidad va mucho más allá y pasa por la conservación de los valores lingüísticos de una comunidad particular o de toda una nación.

CONCLUSIÓN

Hablar correctamente en los medios de comunicación masiva no es una necesidad ni una exigencia de los modelos comunicativos del pasado, ni es moda pasada, sino una urgencia del presente que debe estar encaminada hacia el futuro.

No es el locutor el único responsable en garantizar un discurso claro, que llegue al pueblo, no es el único que debe evitar los vicios de dicción y los usos indebidos de las palabras. El director tiene que trabajar en la selección de ese personal y en su modo de actuar y decir.

Es responsabilidad también de la televisión la selección de programas variados, dramatizados, humorísticos, didácticos, musicales, habituales, informativos, cinematográficos e infantiles que transmitan un mensaje acorde a la edad y el nivel cultural de la teleaudiencia, pues bien se conoce que la palabra mal dicha se enquistada, se convierte en recurrencia para el espectador ingenuo, que la escuchó y la entendió

correcta por haber sido emitida a través de un medio que jerarquiza y establece paradigmas. “Las costumbres se convierten en leyes y el uso deviene norma, pero alguien tiene que establecer las normas. Estamos convencidos de que la Real Academia de la Lengua Española y sus filiales en todas las latitudes, agrupadas en la Asociación de Academias de la Lengua Española, constituyen medios idóneos para velar por la unidad de nuestro idioma”. (Pérez Sanfiel, 2013: p. 1)

Si la lengua es un fenómeno en perenne movimiento y transformación, y si es ella la materia prima del trabajo del locutor, su constante estudio y el seguimiento de las variantes en el uso popular y de las transformaciones de las normas aprobadas por la academia, tiene que convertirse en un punto de mira permanente para los profesionales de la palabra, quienes necesitan delimitar con precisión la deformación y la norma o variante regional.

Para ello es imprescindible el papel del asesor quien junto al escritor y al director deben velar porque la televisión constituya un modelo lingüístico para el pueblo al que se le brinda un producto televisivo.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Adum Rodríguez, Ileana de las Mercedes (2018): La construcción de los mensajes y la influencia en los receptores. Memoria para optar por el grado de doctor. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información. Departamento de Comunicación Audiovisual (Relaciones Públicas y Publicidad).

Casas Moreno, Patricia y otros (2017): La influencia de los programas de televisión sensacionalistas en el panorama europeo: estudio de caso en España e Italia. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, ISSN-e: 1988-2696, <http://dx.doi.org/10.5209/ESMP.59961>

Gómez Olea, Francisco M. (2010): La influencia de la televisión en el alumnado de tercer ciclo de primaria en el ámbito rural y urbano. Estudio de casos. Tesis para optar al título de Doctor en Pedagogía. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Málaga. España.

González Castro, V. (1992). *Profesión comunicador*. La Habana. Editorial Ciencias Sociales.

Goutman, Ana (2000): Lenguaje y Comunicación. México. Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.

Hidalgo Ramos, Luis (2019): La dirección de locutores en cine, radio y televisión: Herramientas teóricas y metodológicas. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias sobre Arte. Inédita.

Karam Cárdenas, Tanius (2017): Epistemología y comunicación. Andamios. Revista de Investigación Social, ISSN: 1870-0063. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Distrito Federal, México.

Karam Cárdenas, Tanius (2009): Las relaciones entre la fuente histórica lingüística y la comunicología. Primera revista digital en América Latina especializada en tópicos de Comunicación, ISSN 1605-1806.

Martín, M. (2007). Teoría de la Comunicación. La comunicación, la vida y la sociedad. Madrid: McGraw-Hill

Nethol, A.M. (1978): Lingüística y Comunicación social. En revista Comunicación y Cultura 6. México: UAM-Xochimilco, 187-196

Pérez Sanfiel, F. (2013). *Temas para Hispanoahablantes*. La Habana, Cuba: Editorial Científico Técnica.

Ruano López, Soledad (2006): Internet: nuevo medio de difusión para los contenidos televisivos. Universidad de Extremadura. HOLOGRAMÁTICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año III, Número5, V1 (2006), pp. 55 – 64. www.hologramatica.com.ar o www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica

ISSN 1668-5024

Stanislavski, K. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo*. La Habana, Cuba: Ediciones Alarcos.

Torres, V. (2003). Conferencias de Diplomado de Dirección de programas de Televisión. Ciudad de La Habana: Centro de Estudios de la Radio y la Televisión Cubanas.

Vilches, L. (1993): La televisión, los efectos del bien y del mal. En L. Vilches, La televisión, los efectos del bien y del mal. Barcelona, España: Paidós.

WEBGRAFÍA

Galindo Cáceres, Jesús (2008): Comunicología. Capítulo 1: “La comunicación y la experiencia: saber comunicarse no significa saber de comunicación”. Tomado de: <https://fernandaskmoo.wordpress.com/2017/08/27/capitulo1-la-experiencia-saber-comunicarse-no-significa-saber-de-comunicacion/>. (Consultado el 26 de septiembre de 2020)

Pérez Tornero, J.M. y Perceval, J.M. (2020): Guía sobre el lenguaje de la televisión y los valores. 100 preguntas y respuestas. Proyecto financiado por la Unión Europea. Tomado de: http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/guia_mentor_3.pdf. (Consultado el 20 de septiembre de 2020)

CAPÍTULO III

ENFOQUES RENOVADORES DE LA PEDAGOGÍA: TEORÍA Y PRÁCTICA

EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE ESTUDIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CUBANOS

Autora: Celia Clemencia González González, ccgonzalez@flex.uh.cu

Centro de Idiomas, Universidad de la Habana

RESUMEN

El trabajo aborda una temática trascendental tanto para los estudiantes como para los profesores universitarios, el desarrollo de habilidades de estudio. El tema resulta de interés para los profesores, debido a la labor que les corresponde a ellos en la formación de profesionales para las diferentes esferas de la vida económica, política y social en las cuales se van a desenvolver y para los estudiantes en la medida en que el pleno desarrollo de esas habilidades contribuye a la formación integral de ese profesional capaz e independiente que asumirá los retos que le impondrá el avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología. En este trabajo se hace referencia al desarrollo de algunas habilidades de estudio (consideradas muy importantes desde esta mirada) durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de lograr la formación de un estudiante crítico, reflexivo, independiente, capaz no solo de dialogar, sino también de ofrecer argumentos sólidos que fundamenten su accionar cotidiano. El debate y la reflexión emanados de la participación en eventos en los cuales se pudieron generalizar estas experiencias pedagógicas enriquecieron la práctica pedagógica en lo relacionado con la temática y su contribución al logro del profesional deseado.

Palabras claves: habilidades de estudio, proceso de enseñanza-aprendizaje, estudiantes universitarios

THE DEVELOPMENT OF STUDY SKILLS IN THE CUBAN UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

The present work addresses a transcendental theme for both students and professors, the development of study skills. The topic is important on the part of professors because of the task they have to fulfill training professionals for the different spheres of the economic, political and social life in which they are going to work and on the part of the students because the development of these skills will contribute to the formalization of that capable and independent professional who will face the challenges imposed by the vertiginous advance of science and technology. Reference to the development of some study skills (considered very important in this investigation) during the teaching-learning

process is made with the aim of forming the critical, reflexive and independent student needed, able not only to dialogue, but also to offer strong arguments to fundament his daily activities. The debate and the reflection derived from the participation in scientific events in which pedagogical experiences were generalized, enriched the pedagogical practice related to this topic and its contribution to the formation of the professional needed at present days.

Key words: study skills, teaching-learning process, university students

INTRODUCCIÓN

El proceso de formación de los profesionales de las distintas ramas del desarrollo económico, político y social en Cuba requiere de estudiantes bien preparados, capaces de enfrentar los grandes desafíos que le impone la sociedad en la que se desenvuelven. Para ello, deben apropiarse no solo de conocimientos que les permitan, desde el tránsito por la universidad, conocer las particularidades propias de la especialidad que estudian sino, además, desarrollar habilidades de estudio las cuales una vez adquiridas, les permitan realizar tareas y actividades que transiten desde el saber (conocimiento que adquieren), al saber hacer (desarrollo de habilidades) y culminen con el saber ser (modo de actuación) en correspondencia con su profesión: conocimientos, habilidades, hábitos y valores.

El trabajo realizado en la educación superior por más de cuarenta años de experiencia de la autora de este trabajo ha corroborado que un número considerable de estudiantes llegan a años culminantes de sus estudios con carencias en el desarrollo cognitivo, debido, entre otras causas, al insuficiente desarrollo de habilidades de estudio, dificultades con las cuales transitan durante los primeros años de sus carreras, y que les dificultan el aprender a aprender de una manera más consciente y con la independencia cognoscitiva deseada. Es debido a estas carencias detectadas que en el presente trabajo se brindan importantes reflexiones acerca del rol del profesor en el desarrollo de habilidades de estudio en los estudiantes universitarios con el fin de generalizar experiencias acerca de cómo pueden desarrollarse algunas de dichas habilidades de estudio consideradas de mucho valor para el logro de un profesional con una amplia cultura general integral, que le permita interactuar con especialistas de su

propia rama y de otras relacionadas con el contexto académico en el cual se está formando. El desarrollo de las habilidades aquí descritas, con sus correspondientes técnicas contribuyeron al logro del proceso de enseñanza-aprendizaje deseado en la actualidad.

DESARROLLO

El proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades es un proceso complejo que impone retos cada vez mayores en el logro de los objetivos deseados en la formación integral de las nuevas generaciones de profesionales. Estos futuros profesionales serán los encargados de enfrentar y continuar los avances acelerados alcanzados por la ciencia y la técnica en estos tiempos. En este sentido, le corresponde un rol primordial el profesor en la preparación consciente y sistemática de los estudiantes universitarios para lo cual necesita desarrollar en ellos correctas habilidades de estudio.

La necesidad de la preparación con calidad de los futuros profesionales requiere de cambios y transformaciones constantes. En tal dirección han trabajado especialistas del Ministerio de Educación Superior. No obstante, los estudios realizados y los cambios operados en la labor de los profesores en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes asignaturas en las últimas décadas, aún es insuficiente el logro de un profesional creativo, independiente, preparado para asumir su educación durante toda la vida.

Es necesaria, entonces, la comprensión de la importancia que tiene para la pedagogía moderna la aplicación consciente de estrategias, por parte del profesor, que faciliten un proceso de enseñanza-aprendizaje que contribuya a la formación de una amplia cultura general integral en los futuros profesionales sobre la base de su auto realización y en ello desempeña un importante papel las habilidades de estudio que logren desarrollar.

Las habilidades de estudio en estudiantes universitarios

El estudiante universitario es 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 jurídico, 2005)

Este estudiante al ingresar a la universidad se enfrenta a un cúmulo de información ya sea impresa o digitalizada con la cual debe operar. Por tanto, el estudiante universitario debe adquirir una sólida formación profesional mediante el conocimiento de la realidad que lo rodea y la lucha para transformarla no solo para sí, sino también para la sociedad en la cual va a desempeñar su profesión de una forma creativa, independiente, sobre la base de la investigación científica y la búsqueda de solución a las problemáticas que va enfrentando. Es necesario, entonces, que el profesor cree las condiciones para potenciar el protagonismo de dicho estudiante durante ese proceso de formación.

En las premisas para el diseño de los Planes de Estudio “E” del Ministerio de Educación Superior de Cuba (MES) se plantea: “En una época de rápida obsolescencia del conocimiento, la importancia de que el estudiante aprenda a aprender y se motive para adquirir nuevos conocimientos constituye una necesidad para su formación.” (Hurrutiner, 2020). En ese empeño para lograr que el estudiante aprenda a aprender desempeña un papel muy importante el desarrollo de habilidades de estudio.

Muchos investigadores se han referido a las habilidades de estudio en los estudiantes y la importancia que estas tienen para un mejor desempeño del futuro profesional. Independientemente de ello, se considera necesario continuar investigando esta temática, debido a que no siempre se logra que los estudiantes alcancen el aprendizaje deseado.

Para una mejor comprensión de lo que se abordará en este trabajo relacionado con las habilidades de estudio, se hará referencia, en primer lugar, a la definición de habilidad ofrecida por Bermúdez (1997) cuando expresa que una habilidad es una acción dominada. A partir de esta concepción, se ofrece una definición operativa de lo que se considera como habilidades de estudio en este trabajo. Se entiende como habilidades de estudio a 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, la cual los conducirá a aprender a aprender en un contexto académico.

Se les llama habilidades de estudio, además, porque son acciones que el estudiante va a realizar en su proceso de formación con el fin de aprender a aprender mejor todo cuanto necesita saber para ser un profesional competente una vez graduado, útil en sí, útil para sí y útil para la sociedad que lo forma.

Ahora bien, ¿Por qué se hace énfasis en el contexto académico universitario?

La prestigiosa académica e investigadora Pattison (2020), refiere que entre los objetivos de un currículo académico se debe tener en cuenta la preparación de los estudiantes de manera que: comprendan materiales de nivel universitario tanto de forma oral como escrita originadas en libros, conferencias o cualquier otro material; procesen dicha información con cierto grado de crítica; respondan a esa información ya sea en ensayos, exámenes, presentaciones orales, seminarios, entre otros; sigan las expectativas de un ambiente educacional universitario, por ejemplo evitando el plagio y el fraude (componente cultural); y manteniéndose física y mentalmente saludables (componente de habilidades de estudio).

Si bien la autora mencionada en el párrafo anterior enmarca estas características para un currículo del Inglés con Fines Académicos (EAP) por su sigla en inglés, se asume desde esta perspectiva, que son características que debe poseer el currículo general de las diferentes carreras en nuestras universidades ya que estos son conocimientos y habilidades que necesitan desarrollar los estudiantes de este nivel educacional para alcanzar una verdadera formación profesional. Son conocimientos y habilidades que los prepararán para la vida.

Es a partir de la importancia de cumplimentar las exigencias de un currículo como este que en esta investigación se considera necesario desarrollar las habilidades de estudio que más adelante se referirán. Si se tiene en cuenta que el fin de las habilidades de estudio es contribuir al logro del éxito académico, la labor del profesor es determinante con la planificación y realización de actividades y tareas que contribuyan al desarrollo de dichas habilidades.

Resulta necesario, también, que el profesor conozca y tenga en cuenta los estilos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, lo cual favorecerá la selección y desarrollo de actividades y tareas que refuercen el aprendizaje autónomo de cada uno de ellos, sus características individuales y los estimule a aprender sobre la base de sus propias capacidades. De ahí que el desarrollo de las habilidades de estudio tendrá, también, en los estudiantes un estilo propio.

La identificación de cuáles son las habilidades de estudio ha sido muy diversa, como también lo han sido las consideraciones acerca de porqué son consideradas como tales. Así, por ejemplo, Medina, et. al. (2017) consideran como habilidades de estudio: reportes de lectura, elaboración de tarjetas didácticas, organización de los estudiantes por equipo de trabajo, fijar metas a corto, mediano y largo plazo, elaborar guía de estudio efectiva, entre otras.

Brown (2015) plantea: organización para el estudio, las técnicas de estudio, la motivación, entre otras.

Welch, et. al. (2017), por su parte proponen habilidades de estudio que aunque no son específicamente para universitarios, son para la vida. Por tanto se pueden aplicar a los estudiantes universitarios: escuchar atentamente, concentrarse en una tarea, auto-motivación, iniciar y perseverar en una tarea, mantener un ambiente favorable al estudio, medir el trabajo, establecer una rutina efectiva, establecer metas a largo y corto plazo, planear los proyectos para determinarlos en los plazos establecidos, establecer prioridades, formular preguntas de estudio, localizar información en diferentes recursos de estudio, usar libros de consulta, investigar un tema, investigación y aprendizaje grupal, memorización, técnicas de repaso, resumir el material aprendido de forma oral o escrita, tomar notas, habilidades al tomar un examen, redacción, ortografía, aplicar el material aprendido, entre otras.

Es considerable la cantidad de investigadores que han dedicado estudios a esta temática, por tanto, en este trabajo se hará referencia solo a experiencias pedagógicas derivadas del trabajo con algunas de ellas.

La toma de notas como habilidad de estudio

El estudiante universitario al incorporarse a este nivel de enseñanza (nivel que define lo que va a hacer y lo que va a ser el individuo probablemente el resto de su vida) se va a enfrentar a tipologías de clases, tareas y actividades también diferentes a las planteadas en enseñanzas anteriores por lo que es necesario que el profesor lo prepare para asumir los retos que estas nuevas formas de enseñar y de aprenderle van a plantearles.

La toma de notas es entendida como conjunto de habilidades por medio de las cuales el estudiante identifica y registra ideas importantes extraídas de textos orales o escritos (Figueredo, et. al, 2006). Esta supone un proceso casi simultáneo de selección de ideas relevantes y su reducción a forma de notas. (ibídem).

Esta definición resulta muy interesante y se ajusta a los fines de este trabajo en su esencia. De ahí que el interés no se centre en establecer una disquisición en lo referente a la consideración de los autores de esta definición al concebir las habilidades de estudio como conjunto de habilidades, sino, sustituir el término habilidades por el de acciones a los efectos de ser más consecuente con las ideas que se expresan en este trabajo.

Por ejemplo, el desarrollo de conferencias enfrenta al estudiante a una gran cantidad de información en un breve lapso de tiempo para lo cual debe prepararse a asimilar la mayor cantidad de mensajes esenciales posibles. En este caso, la correcta toma de notas de los mencionados mensajes le resultará conveniente.

Ahora bien, cómo tomar notas de ese cúmulo de información si no se le prepara adecuadamente desde el mismo comienzo de las actividades académicas, es decir, desde los primeros años de la carrera. Para lograrlo, el profesor puede aplicar diferentes técnicas hasta que sea el estudiante quien vaya comprendiendo poco a poco cómo y cuándo el profesor está refiriendo alguna información de relevancia en el desarrollo del contenido y que él, como estudiante, debe conocer para profundizar más en su estudio independiente posterior. Entre ellas se pudieran mencionar:

- Hacer más enfático el tono de voz en la comunicación de esa información
- Repetir más de una vez haciendo notar la importancia del contenido que explica

- Referir explícitamente la importancia de la información que se está ofreciendo
- Generar un ambiente de confianza que le permita al estudiante procesar la información que recibe a la vez que realiza sus propias anotaciones sobre ella, entre otras.

El desarrollo de un seminario en clases o la preparación previa para su posterior desarrollo son otros escenarios propicios para desarrollar la toma de notas como habilidad de estudio. Así también es necesaria su utilización en la consulta de diferentes fuentes para un estudio más profundo del contenido asignado para el seminario.

Como se expresa en ideas anteriores en este trabajo, la toma de notas tiene un componente personal muy importante. Independientemente de ello, se puede entrenar al estudiante en la utilización de símbolos y abreviaturas convencionales y en otras ocasiones a que utilicen sus propias señales. Mientras se prepara al estudiante para que sea capaz de crear su forma individualizada de toma de notas, el profesor puede proporcionarle algunos símbolos y abreviaturas tales como:

Símbolos:

- +: más, mayor cantidad
- -: menos
- <, >: menor o mayor que, en menor o mayor medida o cantidad
- =: igualdad, iguales
- ?: cuestionamiento, duda
- #: número
- #s: numerosos, muchos, varios
- ±: más o menos
- $\frac{1}{4}$: un cuarto, la cuarta parte
- $\frac{1}{2}$: la mitad
- $\frac{3}{4}$: las tres cuartas partes
- x: `por
- ÷: entre
- ↑: incremento, aumento

- ↓: decadencia, decaimiento
- ↕: hacia arriba y hacia abajo
- ≈: aproximadamente
- ≠: diferente, desigual, entre otros.

Abreviaturas comúnmente utilizadas en el ámbito universitario:

- nro.: número
- etc: etcétera
- gob.: gobierno
- a.C.: antes de Cristo, antes de Nuestra Era,
- d.D.: después de Cristo, después de Nuestra Era
- max.: máximo
- min: mínimo
- ej.: ejemplo, por ejemplo
- Dr.: doctor, doctora
- MSc.: Master (asumido del inglés)
- acept.: aceptación
- A.D.: anno Dómini (en el año del señor)
- admón: administración
- apdo.: apartado
- apto.: apartamento
- art.: artículo
- atte.: atentamente
- bibl.: biblioteca, bibliografía
- cap.: capítulo
- av.:avenida
- cent.:centavo
- cód: código
- dicc...: diccionario
- doc.:documento
- edit.:editorial
- ib., ibid: ibídem
- Univ.: universidad

- tel.: teléfono
- pról.: prólogo
- pág.: página
- párr... párrafo
- ob.cit.: obra citada

(Tomado y ampliado de Figueredo, et. al, 2006)

Los símbolos y abreviaturas aquí expuestos son solo una pequeña muestra del entrenamiento que pueden desarrollar los profesores universitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes asignaturas en tanto son generales y útiles para los estudiantes en cualquiera de los estudios universitarios mientras se prepararan en las diferentes tareas y actividades de estudio (conferencias, seminarios, consultas bibliográficas, entre otras).

El procesamiento de información como habilidad de estudio

En la consulta de investigaciones realizadas relacionadas con esta temática, algunos investigadores (Welch, et, al.) refieren la localización de información como habilidad de estudio. Con este trabajo se pretende profundizar un poco más allá de lo que se considera una localización de la información para llegar al procesamiento de esa información como habilidad de estudio por la importancia que tiene el saber hacer desde este punto de vista en estudiantes universitarios.

El trabajo con las fuentes de información ya sean orales o escritas para un estudiante universitario tiene un alcance mayor que una localización de información, lleva implícita la comprensión de ese material; su procesamiento con cierto grado de visión crítica, lo cual significa analizar la información, valorarla ofreciendo sus propios puntos de vista, sus opiniones ya sea a favor o en contra o incluyendo ideas en ambas direcciones; reaccionar a esa información a través de ensayos, en el enfrentamiento a exámenes, en presentaciones orales, en el desarrollo de seminarios, entre otras. (Pattison, 2020).

El procesamiento de la información es una habilidad de estudio importante ya que un estudiante universitario procesa información todo el tiempo: durante una conferencia, cuando consultan un libro, cuando resuelven un problema, cuando se preparan para un examen, para el desarrollo de un seminario, entre otras actividades académicas (Figueredo, et. al. 2006).

En el desarrollo de este trabajo se tendrán en cuenta las dos formas de procesar la información expresadas por Figueredo, et. al. (ob. cit) a ese respecto debido a las experiencias positivas apreciadas en varios años de trabajo de esta investigadora sobre la base de estas dos formas de procesar la información de un texto: la forma global y la forma analítica. La forma global se refiere a la realización de una lectura rápida del texto para determinar sus aspectos más generales, dígame el tema general que trata, la idea general y las ideas principales. Una correcta preparación de los estudiantes en este sentido sentará las bases para el desarrollo de otras dos habilidades de estudio muy importantes para ellos, la realización de un esquema del texto leído o escuchado y posteriormente la confección de un resumen acerca de dicha información.

La otra forma de procesar la información a la que se hará alusión, la analítica, se refiere a la comprensión, localización de información específica y evaluación de dicha información. A diferencia de la forma global de procesar la información, esta requiere de profundizar hasta llegar a determinar cuáles son los detalles y las ideas específicas en las que se basa el autor para fundamentar sus opiniones y puntos de vista.

El logro de un aprendizaje más efectivo por parte de los estudiantes requiere del profesor el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual se combinen ambas formas de procesamiento de la información a partir de las propias estrategias de aprendizaje que ellos se han trazado.

El desarrollo de esta habilidad de estudio adquiere una relevancia mayor en los momentos actuales en los que se somete a los estudiantes a tanta información por diferentes fuentes para lo que debe estar preparado y discernir entre la información veraz y la que necesita ser verificada por provenir de fuentes no suficientemente confiables independientemente de que pudieran parecerlo. El cuestionamiento de las fuentes de donde proviene, la comparación, la reflexión y la valoración de la información

que brindan esos textos contribuyen a que el estudiante tome partido respecto a ella y sea capaz de reproducirla y/o producir sus propias ideas a partir del análisis que realiza del texto.

Analizar el texto con pensamiento crítico exige del estudiante el desarrollo de habilidades que le permitan interpretar la intención del autor con la información ofrecida y la fuente de donde proviene, analizarla dicha información y valorar si es creíble o no en dependencia de los fines con los que la procesa.

En este sentido el profesor puede ayudar al estudiante con la realización de preguntas que va complejizando a medida que el estudiante se adentra más en el análisis del texto. Así, por ejemplo, puede indagar:

- ¿De qué trata el texto? / ¿Cuál es el tema central que aborda? / Expresa en no más de tres palabras de lo que se habla en el texto.
- ¿Qué ideas importantes aborda? / ¿De qué tratan los diferentes capítulos?
- ¿Qué aspectos, argumentos, expone el autor para comunicar la información que quiere brindar?
- ¿Qué datos (estadísticos o de otra índole), hechos, ejemplos, u otros elementos utiliza el autor para hacer más comprensible su información?
- ¿A quién va dirigida la información?, entre otras interrogantes.

Las primeras interrogantes van encaminadas a guiar al estudiante a que tenga una idea global del texto y las restantes a que lo analice. El dominio de esta habilidad conduce, además, a que el estudiante sistematice la toma de notas acerca de la información que él considere importante, útil y necesaria para estudios posteriores. A las universidades les asiste el deber de formar estudiantes críticos desde el punto de vista político e ideológico para la construcción de un futuro mejor y el desarrollo de habilidades de estudio conscientes puede contribuir de forma decisiva al logro de este fin.

CONCLUSIONES

Este trabajo ha abordado una temática de mucha actualidad e importancia en tanto favorece el desarrollo de habilidades de estudio en los estudiantes. Los símbolos y

abreviaturas aquí sugeridos pueden ser aprovechados por los estudiantes para asimilar mayor cantidad de información necesaria en menos tiempo e ir adquiriendo estilos propios de toma de notas para un aprendizaje más consciente. El procesamiento de información como habilidad de estudio, por su parte, facilita la formación de futuros profesionales más críticos y reflexivos. El desarrollo de habilidades de estudio en los estudiantes de forma consciente por parte del profesor es muy útil para el desempeño del futuro profesional ya que contribuye a que el aprendizaje tenga un efecto duradero, útil para toda la vida.

BIBLIOGRAFÍA

Bermúdez, Rogelio. Conferencia dictada en Maestría en Ciencias de la Educación, IPLAC, La Habana, 1997.

Diccionario prehispánico de dudas. Real Academia Española, 2005.

Diccionario panhispánico del español jurídico, 2005

Figueredo reyes, Mérida, Dolores Corona Camaraza, Juan Silvio Cabrera Albert, et. al. At Your Pace III. Editorial Félix Varela, La Habana 2006.

Hurruitinier, Pedro. La Universidad cubana: el Modelo de formación. Ministerio de Educación Superior Cubana, 2020. En <http://w.w.w.mes.gob.cu>

Medina López, Pedro Martín, Teresa de Jesús Mariscal Chavarín, Magdalena Patricia Méndez Ramírez. Habilidades de estudio en la educación superior. Revista Varela, ISSN: 1810-3413 RNPS: 2038. Vol. (18), No. (49), art (05), enero-abril, 2018.

Pattison, Tania. Workshop on English for Academic Purposes. British Council, Havana, Cuba, March, 2020.

Welch, Sue, Cindy Short, et.al. El desarrollar habilidades de estudio desarrolla habilidades para la vida. En <http://w.w.w.elhogar.tripod.com>

William F. Brown. Encuesta sobre la habilidad de estudio, 2015.

<https://definición>. De <http://doej.rac.es> <http://w.w.w.mes.gob.cu>

ENFOQUE INTERDISCIPLINAR Y SISTÉMICO DE LAS PRÁCTICAS COMUNICATIVAS DE LOS PROFESORES

Autor: DrC. Rodolfo Fernández Ledesma, rodolfo.fl@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

Este artículo presenta algunas consideraciones en torno a las prácticas comunicativas de los profesores, fundamentalmente, las prácticas comunicativas de extensión universitaria fluidas y eficaces de los profesores, y cómo estas son esenciales para el trabajo con la comunidad universitaria, en función de comprender estos procesos y sus potencialidades, a partir del desarrollo de acciones con un enfoque interdisciplinar y sistémico del proceso educativo. Se toman en consideración conocimientos aportados por la tesis doctoral del autor, en Ciencias de la Comunicación, y su experiencia profesional. Finalmente, se presenta una recomendación para contribuir al perfeccionamiento de los procesos educativos en la educación superior.

PALABRAS CLAVE: comunicación, educación, prácticas comunicativas, prácticas comunicativas de extensión universitaria, enfoque interdisciplinar y sistémico

INTERDISCIPLINES AND SISTEMIC FOCUS OF COMMUNICATIVE PRACTICES OF THE PROFESSORS

ABSTRACT

The article present some considerations about communicative practices of the professors, particularly, the flow and effective communicative practices of university extension of the professors, and how it are essential for the work in the university community, for the sake of understanding these processes and his potentialities, from the development of actions with interdisciplines and systemic focus in the educative process. Knowledge of Ph D Thesis of the author, in Communication Sciences, and his professional experience, are considered. Finally, a recommendation to contribute to improvement the educative processes in higher education is made.

KEYWORDS: communication, education, communicative practices, communicative practices of university extension, interdisciplines and systemic focus

INTRODUCCIÓN

¿Qué es la condición humana? Es una pregunta que pensadores, artistas e incluso ciudadanos comunes se han formulado en determinado momento de su existencia, y cuyas respuestas suelen ser muy diversas, en dependencia de las condiciones socioculturales y situacionales específicas; así como del área del conocimiento humano, la clase social, la profesión, e incluso el estado de ánimo de cada cual. Para Olavo de Carvalho (2006) consiste en una tensión permanente entre conocimiento e ignorancia, respuesta que aporta una perspectiva que bien podría asumirse por todo aquél que desempeña funciones en la esfera educacional.

Para los profesores, resulta coherente adoptar una perspectiva que reconozca la tensión existente entre lo conocido y lo desconocido, entre conocimiento e ignorancia, porque además de entrar en contradicción con posibles manifestaciones de autosuficiencia que suelen apreciarse en ocasiones, llama la atención acerca del papel que les corresponde desempeñar en tanto mediadores en este proceso cultural y comunicativo y, por consiguiente, carente de compartimientos estancos; así como también acerca de la validez conceptual de reconocer a la Universidad como institución mediadora de cultura.

Reconocer la vida social como un proceso de permanente tensión entre lo conocido y lo desconocido, obliga al profesor a mediar en él a partir de una práctica intencionada, sustentada en una perspectiva interdisciplinar y sistémica, y a considerar sus prácticas educativas como prácticas comunicativas y culturales. Ello resulta coherente con el hecho de que, a partir de la década del 70 del pasado siglo, en América Latina se

incorpora con mucha fuerza la *dimensión comunicacional* de los procesos formativos universitarios (Menéndez, 2017; Fernández, 2019, b).

Se reconoce además la estrecha relación existente entre la Educación, la Comunicación y la Cultura; así como la necesidad de considerar, en el estudio y en la práctica de cada una de ellas, su relación con las restantes; lo que conduce necesariamente a asumir una perspectiva interdisciplinar.

Pero lo anteriormente expresado no siempre se pone de manifiesto en la conducta cotidiana de profesores de la educación superior; lo que plantea a la universidad la necesidad de superar tendencias arraigadas en el tiempo, herederas del positivismo, el gnoseologismo, el reduccionismo, la intolerancia y el autoritarismo (Borroto, 2015). Será preciso, por tanto, que en el desempeño de su papel de mediadores en el proceso educativo, los profesores se comporten como facilitadores del conocimiento, como verdaderos comunicadores, lo que implica aplicar prácticas comunicativas de extensión universitaria fluidas y eficaces con este propósito, y reflexionar críticamente acerca de sus resultados.

Diferentes autores nacionales y extranjeros se han interesado por el estudio de las prácticas comunicativas, como: Valencia y Magallanes (2016), Castro, De Elizagarate y Kazak (2018), Gutiérrez (2013), García (2009), Portal (2003), Beherengaray (2015) y Castro Chans (2014).

Pueden mencionarse, además, a Giniebra (2011), quien trata la formación de valores en estudiantes de Psicología en la Universidad de La Habana, y Rodríguez (2009), que estudia las prácticas comunicativas en estudiantes de Vigilancia y Lucha Antivectorial de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana (UCMH), del municipio Playa; pero actualmente no se encuentran antecedentes en la literatura consultada que consideren las prácticas comunicativas de extensión universitaria de los profesores en las universidades de ciencias médicas en Cuba y en otros países.

La experiencia del autor como integrante de la comunidad universitaria de la facultad, así como los conocimientos aportados por su tesis doctoral: llaman la atención acerca de la conveniencia de compartir con los docentes algunas reflexiones sobre las prácticas comunicativas de los profesores, las cuales, en el caso de un centro de

enseñanza de español como lengua extranjera, se tornan más complejas, dado el carácter intercultural de sus espacios formativos.

DESARROLLO

La conducción de los procesos de práctica social

En todo proceso de interacción social a gran escala, se precisa de una dirección que garantice la vinculación armónica entre las diferentes acciones de los sujetos y colectivos implicados, para dar cumplimiento a las funciones y objetivos generales de cada organización y colectivo.

El proceso de desarrollo social ha implicado una tendencia cada vez más acentuada con respecto al reemplazo de la acción aislada del sujeto por la acción combinada de estos; o sea, por una organización cada vez más compleja y necesitada de una autoridad, con independencia de la forma que adopte, según la esfera de la actividad humana de que se trate; así como de las condiciones sociales, históricas, culturales y situacionales específicas; por lo que no es posible desconocer el papel de quienes deben dirigir (o guiar) los procesos de interacción humana; y los procesos de carácter educativo y comunicativo no constituyen, por supuesto, una excepción.

En su obra cumbre, **El Capital** (1867), Carlos Marx demuestra que la cooperación en el proceso productivo constituye la forma predominante en los inicios de la civilización, y cómo de ese proceso surgen las funciones relacionadas con la orientación, la conducción, la vigilancia y enlace que presupone el desempeño de papeles de dirección específicos (Borrego, 2009). Asimismo, Federico Engels (1845, p. 615) señala que: “La acción combinada, la complicación de los procedimientos, supeditados los unos a los otros, desplaza en todas partes a la acción independiente de los individuos. Y quien dice acción combinada dice organización. Ahora bien, ¿cabe organización sin autoridad?” Estos planteamientos mantienen plena vigencia.

No se corresponde con los propósitos de este artículo el análisis de la dinámica de las relaciones **autoridad-subordinación** o **autoridad-autonomía**, abordada por Engels, esferas estas que varían en los diferentes contextos y etapas de desarrollo sociocultural.

La forma que adopte el liderazgo, sea **participativo y compartido**, o todo lo contrario: **impositivo y autocrático**, dependerá de condiciones histórico-concretas determinadas, de tradiciones, comportamientos socioculturales y situacionales específicos, y de cualidades personales del líder, y en el caso que nos ocupa, de los profesores y directivos académicos; por cuando no es posible negar su papel en cualquier organización o comunidad, de modo que debe prestarse atención a su formación y superación, aspectos que no pueden circunscribirse a determinados conocimientos de dirección y a estudios superiores.

Existe consenso entre los especialistas, en sentido general, en relación con la importancia de la comunicación para el desarrollo profesional y personal, y para el desempeño exitoso de las funciones de cada organización o comunidad y, en especial, de la función de dirección; así como en la elevación de la calidad del trabajo y la eficiencia en general de una empresa, centro docente u organización. Se hace referencia, además, a su carácter bidireccional y a que el hecho de desconocerlo es causa de los problemas fundamentales en la comunicación en las organizaciones (Borrego, 2009).

Existen, por tanto, suficientes argumentos para prestar especial atención a las prácticas comunicativas que sustentan las prácticas educativas de los profesores. Pero, ¿por qué resulta necesario hablar de prácticas comunicativas y no de interacciones comunicativas?

Las prácticas comunicativas de los profesores

Los procesos a partir de los cuales se relacionan los agentes sociales y sus condiciones materiales de existencia, se denominan prácticas sociales. Constituyen modos de actuación y de interrelación de los actores reales en contextos y situaciones específicos en función del cumplimiento y de la satisfacción de sus necesidades, y **median** en relación con sus acciones presentes y futuras, y en las posibilidades de transformación en contextos comunitarios y sociales específicos. Deben ser concertadas, conscientes y estar en función de objetivos que deben ser conocidos y comprendidos por todos los sujetos implicados.

Lo expresado anteriormente demuestra la inconsistencia del planteamiento formulado en un concentrado metodológico de la facultad, respecto a que existen profesores en cuya labor se materializa espontáneamente el enfoque interdisciplinar. La realidad es sistémica y en determinado momento pudieran apreciarse indicios de vinculación de una disciplina con otra; pero si la práctica de los profesores no es consciente, concertada, con un objetivo bien definido, debidamente conocido y comprendido por los implicados, no puede afirmarse, en realidad, la existencia de una práctica educativa con enfoque interdisciplinar.

Las prácticas sociales se sustentan en procesos comunicativos que constituyen en sí mismos un tipo de práctica social, mediante la cual se estructura una compleja red de sentidos entre los actores sociales implicados; un proceso de construcción subjetiva de carácter colectivo, que produce claves de interpretación comunes, sentidos que conforman modos de comprensión y de comprenderse a sí mismos; modos de interpretación de la realidad en determinado contexto sociocultural, y partiendo de objetivos específicos, que le confieren una orientación, un sentido y una dirección (Cáceres, 2018). Las dinámicas de las interacciones comunicativas en las prácticas concretas **median** en todo espacio de prácticas y **son mediadas** por los diferentes factores que definen los juegos prácticos (Fernández, 2019, a, p.18).

El enfoque de las prácticas sociales contribuye a la comprensión de la complejidad de los procesos comunicativos, de sus dinámicas internas y de sus relaciones con otros sistemas no comunicativos.

En tanto constituyen un tipo específico de prácticas sociales, el estudio de las prácticas comunicativas exige considerar la diversidad de factores que habilitan o constriñen la actuación de los sujetos (en este caso, los profesores) en determinado espacio de prácticas comunicativas y su relación con aquellos procesos de construcción, reconstrucción y/o estabilización de las identidades subjetivas. Es a estos factores a los cuales se denominan **mediaciones**. No son simples “filtros”, sino procesos

estructurantes de las interrelaciones de los actores, procesos y prácticas comunicativas con los distintos niveles o procesos sociales.

No es posible desconocer que los actores sociales son sujetos reflexivos que participan tanto de la continuidad como del cambio social (Gámez, 2005); por lo cual será preciso considerar sus intereses, necesidades, sentimientos, valores, proyectos de futuridad y los factores que median en su modo de comprender la realidad y de comprenderse a sí mismos.

En relación con los estudiantes de la Facultad de Español para No Hispanohablantes, puede hablarse de mediaciones de carácter sociocultural, económicas, e incluso familiares, entre otras. En relación con los profesores de la facultad, puede hablarse de construcciones socioculturales tradicionales del profesor, aún vigentes, que influyen en el conocimiento práctico y en las identidades subjetivas de docentes y directivos académicos, y por consiguiente, en los procesos comunicativos y educativos en los cuales están implicados.

Los procesos comunicativos de la educación superior son intencionados, concertados y conscientes, cuyos objetivos esenciales deben ser conocidos por los implicados, motivo por el cual resulta más adecuada la denominación de **prácticas comunicativas** del profesor, empleada desde el comienzo de este artículo, en lugar de interacciones comunicativas, por cuanto esta última denominación puede aplicarse a otros casos en los cuales no se cumplan las condiciones descritas anteriormente.

Prácticas comunicativas participativas de los profesores

En las décadas de los años 70 y 80 del siglo XX, autores latinoamericanos reflexionaron sobre los problemas relacionados con las prácticas comunicativas para el desarrollo, y hacia dónde estas debían dirigirse, tomando en consideración las condiciones concretas de los pueblos de esta región. La fundamentación de los nuevos enfoques considera el fracaso de las políticas desarrollistas, la necesidad de un nuevo modelo de desarrollo y de comunicación, que respondieran a las necesidades de las sociedades latinoamericanas, y a las exigencias de organización de sectores sociales para comprender las causas de sus problemas, las posibilidades de solucionarlos y las vías para lograrlo (Portal, Garcés, & Pedroso, 2017).

Existen diferentes denominaciones para nombrar lo mismo: comunicación participativa, comunicación para el desarrollo, comunitaria, popular, dialógica, alternativa, para el cambio social, transformadora, no tradicional, democrática, entre otras. Pero más importantes que las propias denominaciones y los señalamientos críticos de unos autores respecto a otros, son sus aspectos coincidentes, que conforman sus características fundamentales: colocar en el centro de atención al ser humano, asumirlo como núcleo del desarrollo, y a la comunicación como una necesidad y un derecho humanos, en función del proceso concientizador, emancipador y de liberación social en los cuales intervienen los sujetos mediante procesos de comunicación participativos, dialógicos, educativos y culturales.

La aplicación de una comunicación participativa potencia la interacción, la interpretación, la confianza y el establecimiento de relaciones de intercambio comunicacional entre los sujetos implicados en los procesos de transformación; así como el empoderamiento y el protagonismo de los integrantes de una comunidad en función de ese cambio social (Jaramillo, 2018). En este sentido, resulta esencial la reflexión de Valencia y Magallanes (2016, p.21), cuando afirman que: “Pensada desde la clave del cambio social, la comunicación deja de ser un medio para algo, es también un objetivo, una manera de vivir”.

La aplicación de prácticas comunicativas participativas exige de los actores sociales una transformación profunda en su modo de pensar y de actuar (Servaes & Malikhao, 2007), para compartir conocimientos, sentimientos, responsabilidades, compromiso, motivaciones, confianza y sentido de pertenencia al colectivo; lo cual exige dedicarle tiempo y no pocos esfuerzos para lograrlo, además de ceder poder individual por parte de los decisores, en función del empoderamiento de los integrantes de la comunidad; todo ello bajo la influencia de siglos de educación tradicional, bancaria, y de las representaciones socioculturales tradicionales del papel del profesor.

Es reconocida la capacidad de la comunicación participativa para contribuir a la transformación de la realidad y a la movilización de los actores sociales en función del mejoramiento social y humano (Febles, 2018). El mayor nivel de participación de los profesores se logra cuando esa participación se realiza a partir de sus pensamientos y

sentimientos –de ahí la necesidad de potenciar el papel de **la función afectivo-valorativa de la comunicación**–. En las prácticas comunicativas, en tanto proceso humano, intervienen la conciencia, la voluntad, los sentimientos y el compromiso de los actores implicados.

No resulta ocioso insistir en la necesidad de que ese proceso de participación se realice con un fuerte compromiso y plena conciencia de la necesidad, las implicaciones y los resultados o beneficios de la actuación de los implicados. Cuando los profesores, directivos académicos y estudiantes, y los integrantes de la comunidad extrauniversitaria, cuentan con la posibilidad de expresar sus criterios y sentimientos, de dialogar y de interactuar entre sí en igualdad de condiciones, alcanzan su plenitud como seres humanos.

Lo expresado en los párrafos anteriores es coherente con la función esencial de la Universidad: la formación de sujetos integrales en lo profesional, cultural y humano; en lo cual resulta esencial el aporte de la extensión universitaria (Fernández, 2019).

¿Por qué prácticas comunicativas de extensión universitaria?

Se aprecia en no pocos profesores una concepción distorsionada de la extensión universitaria, que la reduce a acciones de determinada unidad organizativa y a actividades de arte y literatura, con lo cual se reducen también sus potencialidades educativas y su aporte al cumplimiento del encargo social de la Universidad. En tanto todas las actividades y acciones de la Educación Superior tienen un carácter educativo, las relacionadas con la extensión universitaria no constituyen una excepción. Su esencia radica en **compartir para desarrollar**, para lograr un desarrollo humano (Fernández, 2019, b). Es cierto que, como expresa este autor en su tesis doctoral (Fernández, 2019, a, p. 32):

En general, todas las acciones de la Educación Superior influyen de un modo u otro en los espacios comunitarios y en la sociedad en general, pero es mediante el proceso extensionista que se produce la integración coherente de los tres procesos sustantivos universitarios en función del establecimiento de eficaces relaciones universidad-sociedad. El autor de esta investigación coincide con Coro (2009) cuando afirma que muchas veces ello se ha

entendido más como una vía para dar respuesta a prácticas de estudio y a otras necesidades e intereses de orden académico que para contribuir a la solución de problemas relacionados con el desarrollo sostenible de los espacios comunitarios.

La aplicación de prácticas comunicativas fluidas y eficaces en correspondencia con los contextos y situaciones específicos de cada escenario formativo, constituye un elemento imprescindible para el logro de las transformaciones culturales previstas en la labor extensionista, sustentadas en la formación de un sujeto activo en lo político y en lo social.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, cuando se habla de extensión universitaria, debe entenderse que (Fernández, 2019, a):

- Constituye un sistema de prácticas comunicativas dialógicas.
- Relaciona los procesos y prácticas formativas entre sí y con el entorno social.
- Se propone compartir con la sociedad y con la comunidad universitaria el acervo cultural de la humanidad.
- Contribuye a la internalización de los valores compartidos en los actores implicados en los procesos de desarrollo cultural y humano que potencia.
- La promoción es su método fundamental, aunque no el único.

Este autor considera, en su tesis doctoral (2019, a, p. 89), que las prácticas comunicativas de extensión universitaria son fluidas y eficaces, cuando:

en el cumplimiento de sus tareas y funciones, se articulan y complementan coherentemente las funciones informativas, reguladora y afectivo-valorativa de la comunicación. Constituye precondition para su aplicación, la asunción por los profesores de una práctica comunicativa dialógica, participativa, bidireccional/multidireccional, despojada de visiones parceladas del proceso educativo y de compartimientos estancos entre los diferentes procesos y funciones de la universidad, y de estos con los espacios de prácticas extrauniversitarios.

Enfoque interdisciplinar y sistémico de las prácticas comunicativas de los profesores

En las interrelaciones entre las funciones, los procesos e integrantes de la comunidad universitaria, se desarrollan complejos procesos de producción de significados compartidos, que evidencian el importante papel de la comunicación y, en particular, de las prácticas comunicativas de los sujetos, para el logro del necesario equilibrio dinámico en la comunidad, en tanto sistema complejo.

Los componentes de los procesos comunicativos son heterogéneos, se encuentran organizados y cumplen funciones diferenciadas, asignadas por los actores de la comunicación; ello implica que comparten todas las características de los sistemas finalizados. Estos procesos están mediados por otros sistemas no comunicativos, en los cuales puede ejercer determinada influencia (Martín Serrano, 2005).

En el estudio de las comunidades, como es el caso de las universitarias, resulta necesario partir de un enfoque sistémico, por cuanto al considerarlas como un sistema complejo, integrado por partes estrechamente relacionadas entre sí, en equilibrio dinámico, le concede igual prioridad a las relaciones internas y externas, lo cual llama la atención sobre los factores mediante los que intervienen en el logro del necesario punto de equilibrio de la dinámica estabilidad-cambio, vital para la existencia y el funcionamiento del sistema en su conjunto.

En lo que respecta a las prácticas comunicativas de los profesores, el enfoque sistémico constituye una herramienta útil al concederle especial importancia a las relaciones entre las diferentes unidades organizativas, funciones, procesos e integrantes de la comunidad universitaria, con lo cual desvaloriza manifestaciones de fragmentación o sectarismo, visiones reduccionistas de logros e insuficiencias, y de soluciones también fragmentadas, parciales, incompletas. Si los problemas no se analizan de modo integral, las soluciones no sobrepasarán estas limitaciones.

En consonancia con lo expresado anteriormente, no puede desconocerse que las interacciones profesor-estudiantes; profesor-profesores, profesor-directivos académicos y estudiantes-estudiantes, conforman procesos de prácticas comunicativas cuyas interconexiones no siempre son apreciables a simple vista, pero aportan claves de

interpretación y de comprensión reveladoras de aspectos esenciales del proceso formativo general de la educación superior, y del papel desempeñado por los profesores. Si, por ejemplo, los estudiantes de un grupo integrado por chinos, manifiestan insuficiente motivación por el estudio y por consiguiente, bajo rendimiento académico, el análisis de esta situación no puede centrarse exclusivamente en las clases del profesor, es preciso tomar en consideración todos los factores mediantes, internos y externos a la facultad e incluso a la universidad; no centrarse exclusivamente en la perspectiva de la enseñanza (el profesor), sino también en la del aprendizaje, precisamente donde se realiza el proceso de recepción de los mensajes (contenidos), lo que llama la atención sobre el proceso de las mediaciones, que es donde se produce, en realidad, el sentido de la comunicación.

Por otra parte, una perspectiva sistémica de análisis de las prácticas comunicativas de los profesores, en relación con incumplimientos en la entrega de informaciones, conduce a considerarlos como factores mediantes que constriñen el desarrollo del proceso comunicativo entre las diferentes unidades organizativas, niveles e integrantes de la comunidad universitaria, y aconseja el análisis de otros factores internos y externos, como los canales empleados para la transmisión de los mensajes, la oportunidad o suficiencia de las argumentaciones ofrecidas en determinado momento para la cabal comprensión del significado o necesidad de una tarea, la frecuencia de tareas no planificadas orientadas a la facultad, etc.

Lo expresado en párrafos precedentes contribuye, por tanto, al conocimiento por parte de los profesores y de la comunidad universitaria, de las situaciones internas de los espacios de prácticas educativas, lo cual genera confianza entre estos y conocimiento práctico derivado de sus rutinas de actuación asentadas en el tiempo, además de identidades subjetivas, a partir de las cuales adquieren sentido propio las acciones que responden a reglas más generales, y que permiten una respuesta más dialógica, participativa, ante exigencias de transformación planteadas por cambios provenientes de mediaciones externas, que constituirían presiones al cambio de las prácticas, como las afectaciones provocadas por la COVID-19 al proceso docente-educativo.

Por otra parte, la ciencia no es la única forma de conocimiento. Dado que la realidad es sistémica, el conocimiento científico significativo para el desarrollo de las comunidades y de la sociedad, debe considerar a los agentes sociales, al contexto de su aplicación y a las diversas interrelaciones que se producen entre todos los componentes de los espacios de prácticas comunicativas, educativas y sociales en general; así como aquellos elementos o aspectos no científicos que conforman, enriquecen y definen la realidad; por lo que el aparato conceptual de una ciencia y los métodos que le son inherentes, pueden resultar insuficientes para la cabal comprensión de un objeto de estudio específico (Fernández, 2019, b).

Cada vez más, el desarrollo de la ciencia en los momentos actuales demanda la aplicación de una perspectiva interdisciplinar, en la cual los resultados de diversas disciplinas se integren de modo orgánico (Couceiro, 2015).

El enfoque interdisciplinar responde a requerimientos propios de objetos de estudio de carácter educativo, comunicativo y cultural; así como a la necesidad de desprenderse de parcelas o compartimientos estancos entre los referentes teórico-conceptuales y metodológicos de diferentes ciencias y disciplinas que convergen en la investigación de determinado objeto de estudio; las cuales, por otra parte, pueden ser investigadas desde diferentes perspectivas. También responde a la necesidad de no asumir visiones parceladas de los procesos culturales, comunicativos y educativos, que no se corresponden con la existencia de vasos comunicantes entre los procesos y fenómenos de los espacios de prácticas sociales.

Lo expresado en párrafos anteriores permite comprender que no resulta acertado el rechazo del Consejo Científico de una Facultad, como ha ocurrido, a una investigación con una perspectiva de acercamiento diferente a problemas o categorías comunes a su esfera habitual de actividad (la Educación, la Salud), pero con elementos teórico-conceptuales y metodológicos que resultaban también comunes y por tanto útiles para el análisis de esos problemas y categorías determinados.

La concepción filosófica marxista acerca del papel de la práctica en la transformación de los espacios de prácticas sociales y de los sujetos que intervienen en estos procesos de cambio; el enfoque de las prácticas sociales, la Pedagogía de la comunicación de

Mario Kaplún, la educación popular de Paulo Freire y la concepción de extensión universitaria como sistema de prácticas comunicativas dialógicas, que pone énfasis en el proceso; son concepciones coherentes con el propósito de lograr la aplicación de prácticas comunicativas extensionistas fluidas y eficaces por los profesores (Fernández, 2019, a).

CONCLUSIONES

El perfeccionamiento sistemático de los procesos formativos de la educación superior, demanda prestar especial atención al necesario proceso de acción-reflexión-acción respecto a las prácticas educativas y comunicativas de los profesores, así como de realizarlo a partir de la integración de saberes provenientes de diversas ciencias y disciplinas, cuyos referentes teórico-metodológicos cuentan con aspectos comunes útiles para la mejor comprensión de determinado problema o situación. Para ello deben considerarse las propuestas por el autor.

Será preciso, por otra parte, considerar todos los factores mediante internos y externos, como corresponde a la aplicación coherente de una perspectiva sistémica de análisis y acercamiento a los espacios de prácticas educativas y comunicativas; además de emplear los canales adecuados para la transmisión de los mensajes (las informaciones en general), y de contar, cuando así se requiera, con las argumentaciones necesarias para la cabal comprensión del significado de una tarea; aspectos todos que apuntan hacia el perfeccionamiento permanente de los complejos procesos comunicativos universitarios.

En consonancia con lo expresado anteriormente, resulta conveniente prestar atención a las interrelaciones profesor-estudiantes, profesor-profesores, profesor-directivos académicos y estudiantes-estudiantes, que conforman procesos de prácticas comunicativas interconectados que aportan claves de interpretación y de comprensión reveladoras de aspectos esenciales del proceso formativo general de la universidad, y del papel desempeñado por los profesores. Estas reflexiones sobre la aplicación del enfoque interdisciplinar y sistémico de las prácticas comunicativas de los profesores, constituyen una contribución al respecto.

RECOMENDACIÓN

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 Ledesma, R. (2019, a). Prácticas Comunicativas en profesores de una Universidad de Ciencias Médicas. Una propuesta teórico-metodológica. (Tesis doctoral). Facultad de Comunicación. Universidad de La Habana. La Habana.

Gámez Torres, N. (2005). La mediación como objeto de estudio de la comunicación: crítica y perspectivas. (Tesis de Maestría). Facultad de Comunicación. Universidad de La Habana. La Habana.

Jaramillo Chalarca, D. C. (2018). La Comunicación Participativa como Paradigma de Cambio Social. Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades.

Martín Serrano, M. (2005). Propuesta de un modelo dialéctico para el estudio de los sistemas de comunicación. En Saladrigas Medina, H. (Comp.). Introducción a la teoría y la investigación en comunicación (pp. 99-113). La Habana: Editorial Félix Varela.

Servaes, J. & Malikhao, P. (2007). Comunicación Participativa: ¿El nuevo paradigma? Redes.com (4), pp. 43-60. Recuperado el 6 de septiembre de 2019 de: <https://www.google.com/search?client=firefoxd&q=paradigma+participativo+de+la+comunicaci%C3%B3n>

Valencia, J. C. & Magallanes, C. (2016). Prácticas comunicativas y cambio social: potencia, acción y reacción. Universitas Humanística, (81), pp.15-31. Recuperado el 11 de abril de 2018 de: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh8/.pccs>

EDUCACIÓN AMBIENTAL E INDISCIPLINAS SOCIALES EN COMUNIDADES PINAREÑAS.

Autores: MSc Ricardo López Puentes
MSc. Damaisy Miranda Otero

Universidad de Pinar del Río

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 Inter societales.

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 disciplinas 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. 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. (José A. Prados).

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.

Consideraciones de la Educación Ambiental en Cuba.

Al reflexionar sobre la Educación Ambiental, el caso cubano puede resultar un interesante modelo para estos tiempos, pues la idea de la sostenibilidad es intrínseca al modelo de desarrollo de la Revolución, desde el propio año 1959, ha existido la voluntad política del gobierno para lograr la elevación de la calidad de vida del pueblo y garantizar los derechos ciudadanos, entendida como: acceso a la salud, a la educación, al deporte, a la cultura y también le ha dado prioridad real a la búsqueda de soluciones viables a los problemas ambientales existentes.

Ejemplo de la preocupación del Estado Cubano por la preservación y cuidado del medio ambiente lo es:

Es en marzo de 1979 que se celebra en La Habana el Primer Taller Nacional de Educación Ambiental organizado por el Ministerio de Educación y la UNESCO, con el fin de definir de manera inicial las estrategias y acciones a realizar en el país.

En 1994, se crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, el cual fue designado, entre otras funciones, para que se pusiera en práctica la política ambiental refrendada en la Constitución, siendo necesario para ello el establecimiento de grandes lineamientos, con planes específicos, los que evidentemente generan programas o proyectos.

En efecto queda bien claro en el precepto constitucional la responsabilidad que tienen el Estado, y cada ciudadano de proteger el medio ambiente, pues según el Artículo 2 de la Ley 81/ 1997 se establece que: “el medio ambiente es patrimonio de interés fundamental de la nación, lo cual es una manifestación del derecho soberano del Estado de proteger el medio ambiente.”

La Estrategia Ambiental Nacional, documento elaborado en el mismo año 1997, reconoce y desarrolla la importancia de la Educación Ambiental, en el proceso de lograr una sociedad ambientalmente sostenible.

El Acuerdo Número 4002 de 24 de Abril del 2001 del Consejo de Ministros, en su apartado segundo, numeral nueve, faculta al Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, como Organismo de la Administración Central del Estado para “evaluar

sistemáticamente la efectividad y eficiencia del sistema de Ciencia e Innovación Tecnológica, proponer o pronunciarse sobre las medidas necesarias para el desarrollo y perfeccionamiento de los Centros de Investigación y las entidades del servicio científico-tecnológicos, incluyendo lo referente a su creación, modificación, fusión, extinción y subordinación”; razón por la cual le propuso al Ministerio de Economía y Planificación la creación de la Unidad Presupuestada denominada Centro de Información, Gestión y Educación Ambiental (CIGEA), siendo aprobada por este mediante su Resolución Número 404 de 3 de Junio del 2002, como unidad que se subordina al CITMA.

Esta entidad tiene el objeto siguiente:

- a)- Elaborar y ejecutar programas y proyectos científicos técnicos para apoyar los programas nacionales en las esferas ambientales de su competencia, en ambas monedas.
- b)- Brindar servicios ambientales en las áreas de lucha contra la contaminación de las aguas, suelos y atmósfera, el uso racional de los recursos naturales y el manejo integrado de ecosistemas, en ambas monedas.
- c)- Diseñar estudios de factibilidad ambiental en ambas monedas.
- d)- Comercializar de forma mayorista y en ambas monedas publicaciones y productos (artículos para la prensa escrita, posters, spots televisivos, radiales y otros relacionados con la actividad en materia ambiental en distintos formatos.

La Educación Ambiental, generadora de conciencia ambiental, como instrumento de la política ambiental cubana, está expresada en el Artículo 46 de la Ley 81/97.

El desarrollo científico- tecnológico genera un incremento en la utilización de recursos naturales, en la necesidad de transporte, en la cantidad de residuales, en el uso de combustible, entre otros, lo que ocasiona un incremento en el deterioro del medio ambiente, constituyendo un dilema de los años modernos.

Todos estos problemas conducen hacia la necesidad de la enseñanza ambiental como única vía para obtener un comportamiento responsable en todas las personas, sin distinción de edad, sexo o clase social.

La Enseñanza Medio Ambiental en Cuba tiene como objetivo 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 la naturaleza, la economía y la sociedad.

De ahí que los pilares básicos para una adecuada Educación Ambiental sean:

- Interdisciplinariedad.
- Conocimiento.
- Conciencia.
- Actitud.
- Responsabilidad.

Según de Zsogon J. (2007) la enseñanza ambiental es un proceso de cambio permanente en la forma de pensar, sentir y actuar que facilita un cambio de comportamiento (positivo) en relación con su postura ante el cuidado del ambiente, y a través de la cual el hombre adquiere habilidades para provocar cambios de actitudes. En este sentido la enseñanza ambiental pretende la creación de una conducta preventiva, generadora de una conciencia que implique precaución, prudencia y cautela. El desarrollo sostenible es el fin de la protección del medio ambiente en Cuba, por lo que es esencial elevar la conciencia ambiental, de hecho, el Artículo 3, inciso d, de la Ley 81/97 expresa que “es deber del Estado, los ciudadanos y la sociedad en general, proteger el medio ambiente mediante... el constante incremento de los conocimientos de los ciudadanos acerca de las interrelaciones del ser humano, la naturaleza y la sociedad, para tales efectos el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente establecerá las correspondientes coordinaciones con el Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura, los medios de difusión y otros órganos y organismos competentes”.

Para lograr dichos objetivos se han llevado a cabo diferentes programas:

1. Los Ministerios de Educación y Educación Superior perfeccionan continuamente la introducción de la temática ambiental en el sistema nacional de educación. Desde el Círculo Infantil a los niños se les educa sobre la creación de una conciencia de

protección al medio ambiente, utilizando recursos de diferentes disciplinas como son la proyección de filmes, la siembra de árboles, la lectura de folletos, spots, concursos, etcétera.

2. El Ministerio de Educación Superior realiza cursos de pre y postgrados y de extensión de actividades docentes y extradocentes dirigidas a la formación y perfeccionamiento de los profesionales de todas las ramas.

3. Los medios de difusión masiva, la televisión, la radio y la prensa plana, se encargan de la divulgación de temas sobre el cuidado y la protección del medio ambiente. En la programación infantil los domingos se han proyectado filmes de contenido medio ambiental, intercalándose en la trasmisión de programas, spots relacionados con el tema, así como la publicación y resultados de concursos para valorar los conocimientos sobre el asunto.

En el ámbito de la provincia de **Pinar del Río** ocurrieron un grupo de hechos significativos para el desarrollo de la Educación Ambiental destacándose:

- La constitución del CEMARNA en el año 1995.
- La construcción del Laboratorio Psicopedagógico Provincial y la coordinación del mismo Programa para La Vida.
- Reactivación de la Comisión Provincial de Educación Ambiental del MINED.
- El museo de Historia Natural se identifica por su accionar como centro coordinador de las acciones no formales de la Educación Ambiental.
- Creación del Grupo Provincial de Protección de la Capa de Ozono.
- Desarrollo de tres Diplomados y un Doctorado vinculado a la formación ambiental.
- La provincia se considera de referencia para el resto de país, por sus resultados de trabajo, ratificados en el estudio de percepción ambiental efectuado en 1999, donde se consideró la provincia de mejores resultados.

Hubo otro grupo de acciones desarrolladas desde la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saiz Montes de Oca" que de igual forma contribuyeron al desarrollo de la

Educación Ambiental en la provincia, entre las que se puede señalar, el desarrollo del Taller Nacional de la Red de Formación Ambiental en 1997, la reconstitución de la Comisión Provincial de Medio Ambiente en 1997, la aprobación de las Estrategias Ambientales Sectoriales a 17 organismos e instituciones(1999- 2000), el desarrollo del Taller Internacional de Educación Ambiental (1999), la Reunión Nacional de Educación Ambiental(2000) y el desarrollo del Evento Medio Ambiente y Comunidad (2005).También es preciso destacar los diferentes Trabajos de Diploma que se han realizado desde la Carrera de Sociología (liquidada en la actualidad) en la Universidad “Hermanos Saiz Montes de Oca”, que han tributado a estos temas del medio ambiente y la educación ambiental.

Otro escenario importante desde el que se lleva a cabo el proceso de Educación Ambiental lo son los proyectos comunitarios, ya que desde los mismos se promueven actividades a favor del cuidado y conservación del medio ambiente. Un ejemplo de ello lo es el Proyecto Comunitario “El Patio de Pelegrín”, el mismo se encuentra ubicado en el Consejo Popular Puerta de Golpe, en el municipio Consolación del Sur, de la provincia Pinar del Río; en este Consejo Popular se encuentra ubicada la comunidad “La Majagua”, la que es objeto de estudio de la presente investigación.

Este proyecto surge con el objetivo de dinamizar la vida sociocultural de la población del Consejo Popular Puerta de Golpe, a partir de tres líneas de trabajo: la productiva, la sociocultural y la medioambiental.

Esta última línea tiene el propósito de desarrollar una educación ambiental en niñas, niños, mujeres y hombres del Consejo Popular, que propicie el desarrollo de valores, la protección y preservación del entorno de la comunidad. Potenciar el Patio como un espacio para el disfrute sano en un entorno con equilibrio ecológico. Los resultados fundamentales se ubican en la creación del Taller de Educación Ambiental, la formación de los promotores ambientales y la introducción y manejo de cuatro especies endémicas. Se puede afirmar que la problemática ambiental en Cuba ha transitado por un importante proceso de maduración y conceptualización que abarca tanto los aspectos educativos, científico-técnicos, sociales, éticos, morales y culturales, que han situado al hombre como centro de preocupación de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Achkar, Marcel. Domínguez, Ana. Perce, Fernando. (2007). La Educación Ambiental. Una demanda del mundo hoy. Ediciones: El tomate verde, Paraguay.

Baisre, Julio A. (2008). S.O.S Homo Sapiens. Editorial Científico-Técnica, La Habana.

Cardoso Sánchez, Dianelys. (2009). Plan de acción para consolidar el trabajo de Educación Ambiental en los pobladores de la Circunscripción #5 del Reparto El

Laurel, Consejo Popular San Juan y Martínez, provincia Pinar del Río. Tesis de opción al grado de Sociología con Especialidad en Trabajo Social. Universidad Hermanos Saiz Montes de Oca, Pinar del Río.

García Crespo, Tomás Manuel. (2010). Plan de acción para incrementar la participación social de las familias en el Consejo Popular de Entronque de Herradura. Tesis de opción al grado de Sociología con Especialidad en Trabajo Social. Universidad Hermanos Saiz Montes de Oca, Pinar del Río.

Haedo Gonzales, Clara Nila. (2003). La Educación Ambiental en Cuba. Congreso Lasa, Texas, Estados Unidos de América.

Hernández, Carmen Nora. (2005). Trabajo Comunitario. Selección de Lecturas. Editorial Caminos, La Habana.

lunazul.ucaldas.edu.co - UN APOORTE DE LA SOCIOLOGÍA A LA TEMÁTICA AM...Página 2 de 6. Disponible en:

http://lunazul.ucaldas.edu.co/index2.php?option=com_content&task=view&id=73&Itemid=73 (05/09/2006)

Ortega García, Yusely. (2010). El desarrollo de la Educación Ambiental mediante la participación del trabajador social en la comunidad Crucero Echevarría. Tesis de opción al grado de Sociología con Especialidad en Trabajo Social. Universidad Hermanos Saiz Montes de Oca, Pinar del Río.

Ritzer, George. (2006). Teoría Sociológica Contemporánea. Editorial Félix Varela. La Habana.

Terry Berro, Blanca. Terry Bello Carmen Y Rodríguez Salvá Armando. (2010). Adolescentes por la protección y la conservación del medio ambiente. UNICEF, INHA, CIGEA, La Habana.

Valdés Valdés, Orestes. García Fernández, Jorge Mario. (2007). Educación, Protección Ambiental y Prevención de Desastres: Escuela, Familia y Comunidad. Sello editor: Educación Cubana. Dirección de Ciencia y Técnica -MINED.

EL PROCESO DE ORIENTACIÓN DESDE LA TELEPSICOLOGÍA DIRIGIDO A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA. PRESUPUESTOS TEÓRICOS

Autores: MSc. Damaisy Miranda Otero
MSc Ricardo López Puentes

Universidad de Pinar del Río

RESUMEN

Ante la necesidad de desarrollar el proceso de orientación psicopedagógica dirigido a estudiantes de la universidad a través de la telepsicología se realizó la presente investigación con el objetivo de: Fundamentar el proceso de orientación psicopedagógica para estudiantes universitarios a través de la telepsicología en tiempos de pandemia. Como supuestos teóricos se asumió que la orientación psicopedagógica: "es un proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, para potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de la vida"; además, que la telepsicología se define como: la prestación de servicios psicológicos empleando tecnologías de la información y de la telecomunicación, mediante el procesamiento de la información por medios eléctricos, electromagnéticos, electromecánicos, electro-ópticos o electrónicos; lo que posibilita que la orientación psicológica llegue no solo a la población que tanto la necesita, sino que la orientación psicopedagógica, que no siempre solicitan los estudiantes universitarios les llegue en tiempos tan convulsos como los que se han generado ante la pandemia de la Covid 19. Los métodos teóricos (histórico lógico, modelación, sistémico estructural) y empíricos (entrevista, grupo focal, encuesta y análisis documental). Se realizó un diagnóstico en la Universidad de Pinar del Río sobre el estado actual de la orientación psicopedagógica dirigido a estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. Obteniéndose que: ante el aislamiento social necesario que provoca el (SARS-CoV-2) conocido como la covid 19 los espacios de interacción presenciales fue necesario suplirlos por otro tipo de orientación no presencial, en este caso la telepsicología. Las conclusiones: que este proceso desde la Universidad de Pinar del Río, requiere de un adecuado entrenamiento de los docentes que realizan la orientación telepsicológica, la cual puede contribuir a satisfacer las necesidades de orientación y apoyo que existen en los estudiantes universitarios en tiempos de emergencia sanitaria.

Palabras Clave: Orientación, orientación psicopedagógica, telepsicología, estudiantes universitarios, pandemia.

INTRODUCCIÓN

El camino de ser estudiantes universitarios es un desafío que implica ingresar a una organización y a una cultura especial, la cual se va conociendo y aprendiendo de forma gradual. Nadie se recibe de estudiante universitario de un día para el otro, ni en dos o

tres semanas. Esto requiere tiempo, aunque no es sólo cuestión de tiempo. Ingresar a la Universidad implica cambios y los cambios requieren adaptación y desestructuración, reestructuración personal, familiar, y social.

Estos procesos son propios del crecimiento humano y se dan en esta etapa de la vida, la juventud, en la que se modifica el afuera y el adentro; es decir, que asumimos nuevas maneras de afrontar la vida, pensando sobre el modo de estudiar y aprender, relacionándonos de otro modo con el conocimiento y con los demás, afianzando nuestra manera de ser, ejerciendo nuestra capacidad de autodeterminación. Es por ello que en el difícil camino de aprender, se precisa de orientación para arribar a la meta trazada.

La orientación es definida por Bisquerra (1996) como un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas en todos sus aspectos, poniéndose un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, profesional y social) que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos y sociales. Según sus criterios, la orientación debe potenciar el desarrollo de la personalidad de un individuo en todos los aspectos con una finalidad de prevención y desarrollo, mediante programas de intervención educativa y social, basados en principios científicos y filosóficos, Bisquerra (1996; 2001) citado en (Bausela, E.2006.p.2).

La crisis sanitaria que se ha producido en el mundo y particularmente en Cuba a partir de la irrupción del (SARS-CoV-2) conocido como la covid 19, ha demandado el mayor despliegue de telepsicología en la historia de la humanidad, según el criterio de expertos en el tema como; del Camino, M. (2019) Ramos R. et al (2017), Larroy C. et al (2020) Ordaz M y Miranda D (2020) entre otros autores.

Pese al escepticismo que muchos demuestran ante este tipo de orientación, se ha instalado como la mejor opción para la asistencia clínica ante las reacciones emocionales intensas que se han generado en la población ante el temor y la angustia que comúnmente genera el brote de una enfermedad como la Covid 19.

Aun cuando se hace especial énfasis en la parte clínica y las necesidades de orientación psicológica que poseen las personas en tiempos tan convulsos, esta herramienta relativamente nueva en el mundo, la telepsicología, igualmente es

valiosísima para los procesos de orientación psicopedagógica que han evidenciado los estudiantes universitarios en tiempos de pandemia.

Muchas han sido sus inquietudes, sus temores e incertidumbres, evidenciando que precisan ayuda, por no saber cómo administrar y aprovechar el tiempo, que se vuelve cada vez más una variable difícil en tiempos de pandemia, momento en el que suele agotarse la paciencia por los proyectos profesionales y personales pospuestos para un futuro tan mediato que no se conoce cuándo es que podrán egresar los estudiantes de años culminantes que viven en provincias donde la situación epidemiológica se ha vuelto más compleja; que no tienen idea de cómo estudiar mejor para cuando se reiniciara el proceso docente educativo nuevamente, incluso mucho puede hacerse desde este tipo de orientación para enseñar a nuestros estudiantes a desarrollar recursos psicológicos que les permitirán afrontar la situación desde la resiliencia o: “la capacidad del ser humano para enfrentar las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e incluso, ser transformado positivamente de situaciones negativas”. (Grotberg, 2006)

De manera que los presupuestos teóricos que definen y explican la telepsicología para orientar psicológicamente a las personas que demandan estos servicios por sus necesidades de apoyo y de orientación ante la adversidad, son igualmente aplicables a la orientación psicopedagógica en el contexto universitario, donde también nuestros estudiantes siguen precisando orientación por esta precaria situación epidemiológica, que convocan a los profesionales de diferentes áreas a entrenarse en esta práctica para que resulte efectiva la orientación, para que sirva de brújula a quienes esperan con ansias la culminación de sus proyectos profesionales.

Es por lo anteriormente expuesto que este trabajo tiene como objetivo: Fundamentar el proceso de orientación psicopedagógica para estudiantes universitarios a través de la telepsicología en tiempos de pandemia.

Algo que solo es posible desde la capacidad y la intencionalidad, porque orientar implica un saber especializado, un saber hacer desde la ética y la competencia profesional, sobre todo cuando la orientación tradicional que se realizaba (cara a cara) tiene que ser suplida por la asistencia no presencial.

DESARROLLO

PRESUPUESTOS TEÓRICOS DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN DESDE LA TELEPSICOLOGÍA DIRIGIDO A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

En el mundo ha resultado efectivo el uso de la orientación a través de la teleasistencia o la tele psicología, de hecho, son varios los autores que consideran que, pese a las personas que reaccionan con escepticismo, lo cierto es que la atención psicológica, así como los servicios de formación, asesoramiento y orientación cada vez se realizan con más frecuencia y normalidad de forma online (del Camino, M. 2019)

Esto se explica justamente por lo que refiere la autora sobre los prejuicios que aún persisten de asistir a una consulta de orientación psicológica, de manera que, a las personas les cuesta ser identificados como pacientes/clientes que solicitan los servicios de salud mental, por lo que suele ser más cómodo demandar la ayuda a través de las redes.

Por estos días, no solo es importante el proceso de orientación psicológica para las personas que experimentan reacciones emocionales intensas ante el enfrentamiento al (SARS-CoV-2) conocido como la Covid 19 y al confinamiento que ello supone, sin duda alguna, la realidad se torna tensa y desorientadora, por lo que se precisa con mayor intencionalidad del proceso de orientación desde la psicología y no solo se hace referencia a la orientación psicológica para ayudar a manejar adecuadamente la situación epidemiológica que sufre el mundo y de la cual Cuba no es la excepción, también se hace imprescindible centrar la atención en la orientación psicopedagógica, si se analiza la bibliografía que hace referencia a la tele psicología se percibe que esta no es solo aplicable al terreno de la psicología clínica, mucho se puede hacer desde este importante recurso, para realizar la orientación psicopedagógica que tanto se precisa en nuestro contexto universitario sobre todo en tiempos de Covid 19.

Esta orientación se ha estado demandando con mucha fuerza, en el caso de los estudiantes que precisan ayuda, por no saber cómo administrar y aprovechar el tiempo, que se vuelve cada vez más una variable difícil en tiempos de pandemia, momento en el que suele agotarse la paciencia por los proyectos profesionales y personales

pospuestos para un futuro tan mediato que no se sabe cuándo es que podrán egresar los estudiantes de años culminantes que viven en provincias donde la situación epidemiológica se ha vuelto más compleja; que no tienen idea de cómo estudiar mejor para cuando se reiniciara el proceso docente educativo nuevamente, incluso mucho puede hacerse desde este tipo de orientación para enseñar a nuestros estudiantes a desarrollar recursos psicológicos que les permitirán afrontar la situación desde la resiliencia o: “la capacidad del ser humano para enfrentar las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e incluso, ser transformado positivamente de situaciones negativas”. (Grotberg, 2006)

Históricamente, diversos autores han estudiado la orientación como proceso y su diferente tipología. De acuerdo con Bisquerra (1998) La orientación psicopedagógica apunta a estimular el desarrollo integral de la personalidad del joven, la orientación profesional, como un proceso de ayuda al sujeto para que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente para una profesión o trabajo determinado, lo que implica decisión, formación y la ubicación profesional. Trata de integrar las exigencias personales con las necesidades sociales y finalmente, la orientación personal que está apuntando hacia la vida interior del hombre, hacia su armonía interior, equilibrio personal, conocimiento de sí mismo, sin perder las perspectivas de su entorno. Para Ordaz (2011) el proceso de orientación 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.

Según el criterio de Martínez (2001), la orientación se concibe como un proceso asistencial en función de la actividad de estudio y su progreso. Por tanto, reducen su concepción a un solo elemento. Atendiendo a ideas más avanzadas, Martínez de Codés (1998), Bisquerra (1988, 2005, 2009) y Repetto (1999) le atribuyen a la orientación los rasgos de ser un proceso de ayuda, de toma de decisiones. La concepción educativa de este autor, encuentra su especificidad en el carácter diagnóstico, preventivo, evolutivo y ecológico, dirigidos al desarrollo y al cambio optimizado del cliente y de su contexto. (Alfonso, et al, 2019)

De manera que, a la luz de los autores, queda claro que el proceso de orientación implica ayudar, facilitar los procesos del cliente que demanda atención del orientando como ese profesional competente para brindar ese servicio.

Sobre todo en tiempos de pandemia se hace necesaria la orientación, por el necesario aislamiento social al que las personas a nivel mundial se han visto obligadas a asumir, lo que ha estado generando altas cargas de tensión, angustia y ansiedad, por lo que, ante la contingencia que vivencia el mundo y particularmente nuestro país, fue preciso buscar otras alternativas de orientación psicopedagógica diferentes a las que habitualmente los psicólogos en el contexto universitario realizan como profesores, tutores, Profesores Principales de Año Académico (PPAA). Esas intervenciones cara a cara o presenciales han debido cambiar y ser suplidas por el uso de las TICS, del teléfono, de los móviles, es decir, de otros medios para contactar de forma no presencial.

Es por lo anteriormente expuesto que emergió la tele- psicología como la respuesta más eficiente a las necesidades de orientación de nuestros educandos en tiempos de pandemia, por lo que en el mundo y en Cuba ha emergido como un importante medio a través de la cual la población ha podido ser atendida desde la psicología clínica y también en nuestro contexto universitario, ha resultado ser la manera más eficiente de llegar a nuestro estudiantado y a sus familiares más próximos, a fin de que reciban la ayuda, la información y la orientación en tiempo, pues muchas han sido las inquietudes durante el proceso de esta peligrosa enfermedad.

Ahora bien, cabe preguntarse: ¿Cómo se define la tele- psicología? y ¿Cómo intervenir desde este medio? Durante el desarrollo de este estudio se responderán estas interrogantes.

De acuerdo con La American Psychological Association (APA) se define la Tele- psicología como la prestación de servicios psicológicos empleando tecnologías de la información y de la telecomunicación, mediante el procesamiento de la información por medios eléctricos, electromagnéticos, electromecánicos, electro-ópticos o electrónicos.

Dentro de estos medios podemos incluir los dispositivos móviles, los ordenadores personales, los teléfonos, las videoconferencias, el correo electrónico, webs de

autoayuda, blogs, redes sociales, etc. La información puede ser transmitida tanto por vía oral como escrita, así como por imágenes, sonidos u otros tipos de datos. La comunicación puede ser síncrona (videoconferencia interactiva, llamada telefónica) o asíncrona (e-mail) (APA, 2013).

Estudiosos del tema de la orientación desde la tele- psicología, opinan que la implantación en la sociedad de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha sufrido una aceleración exponencial en las últimas décadas. Por ello, resulta difícil hallar un ámbito en el que no hayan entrado a formar parte de alguna manera. Aunque el nombre utilizado para describir el uso de estas herramientas varía mucho según autores y publicaciones (ciber-terapia, terapias online, psicología online, ciber-psicología) hemos optado por el término Tele-psicología, puesto que resulta el más inclusivo y ajustado, y aparece como referente en la mayoría de asociaciones psicológicas internacionales más importantes. (APA, 2018, p. 8)

De manera que la tele- psicología o atención psicológica a distancia o no presencial se convierte en un recurso esencial por estos días, no solamente en la práctica clínica, pues a través de este importante medio, se propicia el acceso y la regularidad en brindar atención a los clientes o sujetos de la orientación **clínica, organizacional, comunitaria y psicopedagógica**, áreas donde también se puede realizar un trabajo sistemático y serio de orientación tele psicológica. Sin desestimar el hecho de que los psicólogos y profesores que presten ese servicio deben cumplir con un grupo de exigencias desde lo legal y lo deontológico, pues, ante todo, esta práctica conlleva, según los autores previamente referenciados, una gran responsabilidad. Es por ello que es preciso evaluar bien los clientes que demandan la ayuda psicopedagógica.

Igualmente es aplicable a la orientación psicopedagógica lo que se ha estipulado en la orientación psicológica desde la tele psicología. Existen según (Del camino, M, 2019) “determinadas situaciones o problemas para los que NO es adecuada la atención online abarcan trastornos médicos, adicciones y consumo de sustancias frecuente, diagnósticos psiquiátricos graves, etc. Tampoco resulta adecuado realizar determinados informes psicológicos ni diagnósticos basados en entrevistas o sesiones online ya que

hay evaluaciones, pruebas y tests psicológicos que requieren usar materiales manipulativos, entre otras razones”.

Es así que los profesionales en sentido general y depende del tipo de orientación que precisen implementar, están convocados a entrenarse en esta práctica orientadora que puede ser muy efectiva, si se está capacitado para realizarla, pues hay que tener en cuenta muchos aspectos importantes, como a quiénes se les brinda el servicio de orientación a distancia, si es desde la práctica de la psicología clínica, verificar qué síntomas y signos están sufriendo las personas que demandan ayuda, por qué tiempo mantenerlas en este servicio de orientación telemática y cuándo suspenderla y asumir una alternativa más presencial de acuerdo con sus necesidades y posibilidades reales de lograrlo.

Igualmente, para el caso de la orientación psicopedagógica en el contexto universitario, los profesionales deben tener en cuenta a quién va dirigida la ayuda y la situación que vivencia ese estudiante en particular, cuál es su historia de vida y en correspondencia, cada docente debe efectuar su análisis a partir de las categorías del Desarrollo Humano, que tanta vigencia tienen en las áreas educativa y social y que fueron introducidas por Vygotsky, célebre psicólogo y pedagogo ruso que su intensa labor científica comenzó desde 1917 año en que se graduó hasta su prematura muerte en el año 1934; este autor planteaba que; hay que trabajar sobre la base de la “ZONA DE DESARROLLO PROXIMO del educando, afirmaba que, esta categoría: ”no es más que la distancia entre el desarrollo real o actual y el desarrollo potencial; el desarrollo real es lo que el individuo puede hacer por sí solo y el desarrollo potencial lo que puede hacer en colaboración con un adulto o coetáneo más capaz.

También es importante para cualquier análisis del orientando, partir de su Situación Social de Desarrollo, que, Según Vygotsky no es más que la relación entre: las condiciones internas (lo referido a la personalidad del estudiante, su capacidad, sus recursos psicológicos ante las situaciones que vivenciará en su vida cotidiana) y las condiciones externas (los agentes de socialización del individuo, la familia, la escuela, el grupo informal de amigos y la comunidad).Las posibilidades reales de sostener esa clase de relación a distancia, dependerán de las evaluaciones del orientador como

máximo responsable y de la capacidad que posea el orientando que recibe ese tipo de ayuda.

Otro aspecto importante y muy relacionado con lo que se expresaba con prelación es que existen requisitos para prestar los servicios de la tele psicología en el contexto de la psicología clínica, como los que se enuncian a continuación y que también son extensibles a la orientación psicopedagógica:

- Disponer de un entorno tranquilo, donde se puedan evitar las interrupciones y que garantice la confidencialidad para ambas personas.
- Buena conexión a Internet
- Dispositivo electrónico ordenador o tablet para realizar videollamadas, con app instalada para ello, tipo Skype. (Del camino, M, 2019)

El mayor requisito a cumplir es la calidad en la preparación de estos profesionales que proporcionan servicios de tele- psicología, ciber psicología o teleasistencia, que el orientando posea las habilidades que le permitan hacer uso de las TICS, que no padezca ningún trastorno o entidad gnoseológica y que la situación que está vivenciando pueda ser tratada vía online, de lo contrario, el orientador debe estar capacitado para discernir cuándo se debiera remitir el educando a una atención especializada más presencial.

De cualquier manera, los diferentes autores consultados coinciden en la idea de que tiene que existir correspondencia entre el servicio telepsicológico y los servicios orientacionales presenciales; es una condición que la comunidad científica insiste en desarrollar, para garantizar la eficiencia y eficacia de este importante medio de orientación.

CONCLUSIONES

Aunque este es un proceso relativamente nuevo desde la Universidad de Pinar del Río, que requiere aún de un adecuado entrenamiento por parte de los docentes que realizan la orientación telepsicológica, ha resultado exitoso según las técnicas aplicadas a los orientandos, sin dejar de reconocer que ha supuesto un verdadero reto para el profesorado que realiza la orientación telemática, quienes han reconocido abiertamente,

que lo más importante es que se logre satisfacer las demandas de orientación de nuestros estudiantes. Algo trascendente es reconocer las implicaciones éticas de estos servicios de orientación psicopedagógica a distancia, proceso que cuando se realiza desde la seriedad y la competencia puede contribuir a satisfacer las necesidades de apoyo y orientación que existen en los estudiantes universitarios, sobre todo, en estos tiempos de emergencia sanitaria.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Ramos R. et al. Guía para la práctica de la telepsicología [Internet]. PSYCIENCIA. 2017. [citado el 13 de abril de 2020]. Disponible en: <https://www.psyciencia.com/guia-para-la-practica-de-la-telepsicologia-pdf>

Larroy C. et al. Guía para el abordaje no presencial de las consecuencias psicológicas del brote epidémico de Covid 19 en la población general. Versión 1.0. [Internet]. Organización Iberoamericana de Seguridad Social. OISS.2020. [citado el 15 de junio de 2020]. Disponible en: <https://oiss.org/guia-para-el-abordaje-no-presencial-de-las-consecuencias-psicologicas-del-brote-epidemico-de-COVID-19-en-la-poblacion-general>

Ordaz M. A causa de la COVID-19... ¿perdimos el curso escolar? Rev. Mendive. [Internet] 2020 [citado el 1 de julio de 2020]; 18(3):452- 456. Disponible en: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2053>

Del Camino, M. Psicología y Orientación, 2019: Disponible en: <http://mariadelcaminopsicologiayorientacion.blogspot.com/2019/10/la-atencion-psicologica-online.html>

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.

Domínguez, L. (1995,). *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, G (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.

Horrutinier, P, (2007) El proceso de formación. Sus características. Revista Pedagogía Universitaria. Vol XII. No. 4

Miranda, D. y Ordaz, M. (2015). *Propuesta televisiva de orientación psicológica dirigida a familias en situaciones de emigración*. Tesis en opción al grado de Máster en Psicología Clínica. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana.

Monescillo, M. s/a Orientación psicopedagógica, educación y televisión. Huelva, España.

UNA PERSPECTIVA SICOLOGICA DEL PROCESO DE FORMACIÓN EDUCOMUNICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE GESTIÓN SOCIOCULTURAL PARA EL DESARROLLO.

Autora: MSc. Inelvis Miranda Martínez. inelvis83@gmail.com

Directora y productora de TV del telecentro de Pinar del Río

Universidad de Pinar del Río

i

RESUMEN

Los medios de comunicación se producen y reproducen una serie infinita de entramados y complejidades comunicativas que implican todas las dimensiones de la dinámica social. En tal sentido como necesidad social surge la formación de un profesional altamente calificado que gestione las profundas influencias que desde el orden mediático comunicacional se ejercen sobre los entramados sociales y culturales. Los profesionales de gestión sociocultural para el desarrollo demandan a la formación educomunicativa como una necesidad formativa. Desde el campo de la psicología de la educación el proceso de formación educomunicativo es concebido como una actividad transformadora del entorno social y cultural que potencia el modo de actuación de los profesionales de gestión sociocultural para el desarrollo, de ahí que el objetivo que se propone para la investigación sea fundamentar el proceso de formación educomunicativo en los estudiantes de la carrera de gestión sociocultural para el desarrollo desde la psicología de la educación. Los métodos utilizados son el histórico-lógico, análisis - síntesis y la modelación.

Palabras clave: Profesional de gestión sociocultural para el desarrollo, Proceso de formación educomunicativo, Fundamentos psicológicos.

INTRODUCCIÓN

En torno a los medios de comunicación se producen y reproducen una serie infinita de entramados y complejidades comunicativas que implican todas las dimensiones de la dinámica social, así como las influencias que se ejercen sobre las formas de acción individual.

En este escenario las grandes y complejas transformaciones socioculturales impulsadas por la vertiginosa y creciente oferta mediática, como uno de los principales resultados

de la revolución científico-técnica desde finales del siglo XX y principios del XXI, han determinado las nuevas formas de aprehensión de la realidad.

Así, como necesidad social, surge la formación de un profesional altamente calificado que gestione las profundas influencias que desde el orden mediático comunicacional se ejercen sobre los entramados sociales y culturales.

Desde esta perspectiva los profesionales de gestión sociocultural para el desarrollo demandan a la formación educomunicativa como una necesidad formativa, al encontrarse en la comunidad problemas profesionales ligados a la transformación de las cosmovisiones colectivas e individuales manipuladas por los medios de comunicación, en particular los no formales.

En tal sentido sería necesario argumentar desde la psicología de la educación el proceso de formación educomunicativo en los estudiantes de la carrera de ESC, desde la perspectiva de proceso formativo influenciado desde la estructuración del conocimiento en la esfera psicológica.

DESARROLLO

Para argumentar de manera objetiva el proceso desde el punto de vista de la psicología de la educación se asume el enfoque histórico-cultural detallado por Vigotsky, que tiene como base filosófica el materialismo dialéctico histórico. Esta teoría psicológica, es además asumida como tendencia pedagógica y está dirigida a la enseñanza mediadora de un aprendizaje desarrollador, en dinámica interacción entre el sujeto cognoscente y su entorno social, de manera tal que se establece y desarrolla una acción sinérgica entre ambos, promotora del cambio cualitativo del sujeto que aprende a partir de la situación histórico-cultural concreta del ambiente social donde se desenvuelve.

Desde la fundamentación de esta teoría se determina a la promoción sociocultural como el punto de partida para la interacción del estudiante de gestión sociocultural para el desarrollo con el medio social en el que se forma y que posteriormente debe transformar, a través de acciones de detección, investigación y transformación de los procesos socioculturales que se suscitan en el objeto de trabajo (grupo, instituciones y comunidad).

Así se presenta para la fundamentación la Ley genética del desarrollo cultural la cual se compone por dos tipos de funciones psicológicas las funciones psicológicas inferiores, las que nacen con el individuo, y las funciones psicológicas superiores, que se desarrollan en la interacción social para después manifestarse a nivel individual. “En general podríamos decir que las relaciones entre las funciones psíquicas superiores fueron alguna vez relaciones reales entre las gentes (...) toda función psicológica superior inicialmente es una función social” (Vigotsky, 1989).

La actividad humana se expresa a través de variadas formas de colaboración y de comunicación permitiendo el desarrollo de los procesos psíquicos, y la apropiación de la cultura, implicando la relación con otros hombres y la comunicación entre ellos.

Desde esta perspectiva reconoce Vigotsky (1995) los instrumentos de mediación, donde el lenguaje como forma de comunicación es un proceso de interacción social que aplica un sistema de símbolos mediante el cual los seres humanos intercambian experiencias afectivas y cognoscitivas en plan dialógico influyendo recíprocamente en las conductas. Es una condición necesaria para la existencia del hombre y uno de los factores más importantes del desarrollo social y cultural. La comunicación refleja la necesidad objetiva de los seres humanos de asociación y cooperación mutua.

Los signos como instrumento de mediación proceden del mundo externo, pero su adquisición requiere la internalización de los procesos psicológicos. La internalización es un complejo proceso psicológico que consiste en que "ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se han realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno" (Vigotsky, 1995). La actividad es, por tanto, un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos mediadores.

En tal sentido, el proceso de formación educomunicativo en los estudiantes de la carrera de gestión sociocultural para el desarrollo se determina en la gestión sociocultural como actividad, enriquecida por la interacción planificada y consciente con los medios de comunicación en el proceso de transformación de la realidad social y cultural.

Lev Vygotsky concentró su esfuerzo en el lenguaje como medio para desarrollar más rápidamente su modelo de mediación, pero actualmente investigadores se ocupan de

nuevos instrumentos psicológicos de representación, como los audiovisuales y el internet. En el caso particular de la presente investigación los medios de comunicación son los útiles con los que el hombre construye la representación externa de una “realidad” que más tarde se incorporará mentalmente y se interiorizará. De este modo, el sistema de pensamiento, sería fruto de la interiorización de procesos de mediación desarrollados por y en la cultura.

La Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales de Galperin, P.Y (1965) y Talízina N.F (1988) también es de gran importancia para comprender el proceso formativo objeto de estudio. Esta teoría concibe al estudio como un sistema de determinados tipos de actividad. El estudio es definido por Galperin (1965), como actividad “ya que, como resultado en su ejecutor se forman nuevos conocimientos y habilidades o los antiguos conocimientos y habilidades adquieren nuevas cualidades” (Galperin, 1965). Esta teoría sin dudas, tiene una implicación en la concepción del proceso de formación educocomunicativo, al referirse como un proceso que se estructura por etapas o acciones, y que tiene connotación en la determinación de habilidades propias de este proceso.

La Teoría de la Actividad de Leontiev expresa el análisis sistémico de la actividad humana realizada, permite comprender que es en el marco de la actividad donde se logra el objetivo perseguido, en estrecha relación a los motivos, toda vez que no existe actividad inmotivada.

Leontiev (1981) entendía la actividad como el proceso originado y dirigido por un motivo, dentro del cual ha tomado forma de objeto, determinada necesidad. Márquez (2004) se refirió a la actividad como proceso de tránsito de las influencias educativas reflejadas a su asimilación, como reflejo a partir de la relación entre la imagen de estas influencias y las influencias objetivas. En el caso específico de la formación educocomunicativa esta se estructura en acciones de análisis, evaluación y creación de mensajes de carácter audiovisual, en tal sentido estas acciones representan una forma de actividad a través de la cual se objetiva y estructura el conocimiento acerca del objeto de estudio, potenciando la gestión sociocultural como actividad transformadora

de la sociedad y modo de actuación profesional de los estudiantes de gestión sociocultural para el desarrollo.

CONCLUSIONES

- El proceso de formación educacomunicativo se fundamenta desde la perspectiva de la psicología de la educación asumiéndose la teoría del Enfoque Histórico cultural de Vigotsky, la teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales de Galperin, P.Y (1965) y Talízina N.F (1988) y la teoría de la actividad de Leontiev (1981).
- Desde la psicología de la educación el proceso de formación educomunicativo es concebido como una actividad transformadora del entorno social y cultural que potencia el modo de actuación de los profesionales de gestión sociocultural para el desarrollo

BIBLIOGRAFÍA

Galperin, P. (1965). Dirección del proceso de estudio. En C. d. Autores, Nuevas investigaciones en las ciencias pedagógicas. (ed. IV) Moscú: Progreso.

Leontiev, A. (1981). Actividad, Conciencia y Personalidad. La Habana: Pueblo y Educación.

Márquez, J. L. (2004). Psicología de la Educación. Una aproximación a su estudio. Medellín: ESUMER.

Miranda, I. (2016). El proceso de formación educomunicativo en los estudiantes de la carrera de estudios socioculturales. Una estrategia para su implementación. Tesis de Maestría. Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca, Pinar del Río, Cuba. Disponible en <http://rc.upr.edu.cu/bitstream/DICT/2406/1/Inelvis%20Miranda%20Mart%C3%ADnez.pdf>

Talízina, N. (1988). Psicología de la enseñanza. Moscú: Progreso.

Vigotsky, L. (1989). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Vigotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE UN ENFOQUE DE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD

Autores: MSc. Kenia Milagro Sebasco Rodríguez, skeniamilagro@gmail.com
Dr. Darien Nápoles Vega, darien.napoles@rect.uh.cu

Universidad de Ciencias Médicas de La Habana/ Universidad de La Habana

RESUMEN

Los desafíos ambientales que enfrenta la humanidad en la actualidad, precisan de la educación ambiental de los ciudadanos, por ser una condición sociocultural apremiante ante los problemas generados por la actividad antrópica intensiva sobre la naturaleza. El presente trabajo, se propone: revelar el impacto de la Educación Ambiental para el desarrollo humano, a partir del estudio actualizado de la obra de diversos científicos en esta materia. Al mismo tiempo intenta mostrar el vínculo existente con los estudios de Ciencia-Tecnología-Sociedad.

Palabras clave: Educación ambiental, Ciencia, Tecnología y Sociedad, Desarrollo humano.

SUMMARY

The environmental challenges facing humanity today require the environmental education of citizens, as it is a pressing socio-cultural condition in the face of the problems generated by intensive anthropic activity on nature. The present work proposes: to reveal the impact of Environmental Education for human development, from the updated study of the work of various scientists in this matter. At the same time, it tries to show the existing link with Science-Technology-Society studies.

Keywords: Environmental education, Science, Technology and Society, Human development.

INTRODUCCIÓN

Los desafíos ambientales que enfrenta el planeta Tierra en la actualidad, precisan de la educación ambiental de los ciudadanos, los avances científicos técnicos plantean nuevas interrogantes cuyas respuestas son vitales para el futuro de la humanidad. El deterioro de la naturaleza, las desigualdades sociales, las diferencias abismales entre

los países ricos y pobres, y los problemas económicos globales, requieren del establecimiento de un orden internacional más justo y equitativo. Todos estos retos requieren situar la educación, la ciencia y la tecnología en lo más alto de la escala del saber y aplicarlos en la práctica de modo consecuente.

Ciertamente los problemas del ambiente son muy antiguos pero la sociedad actual los coloca en situación crítica, superando la posibilidad de la naturaleza de reestablecer su equilibrio, entre ellos podemos citar, el cambio climático global, la contaminación de los océanos, la escasez y mal uso del agua, la pérdida y degradación de suelos agrícolas y forestales, la desertificación, la falta de viviendas y el saneamiento básico.

Es por ello que en este milenio resulta evidente la amenaza de la supervivencia de la humanidad y, por tanto, la importancia de hacer un esfuerzo por crear un nuevo paradigma de comunicación con la naturaleza. Desde esta perspectiva, la educación debe contribuir al establecimiento de relaciones sociales amigables con el ambiente como una de las metas de la Agenda 2030, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. (FAO, 2015) ⁽¹⁾

La problemática ambiental conlleva a realizar disímiles esfuerzos a nivel internacional y nacional, en busca de la solución a los problemas que nos aquejan, consecuente con la aplicación positiva de los nuevos adelantos científicos técnicos.

En este sentido, resulta necesario, convertir la educación ambiental en un proceso dinámico, flexible y participativo en una sociedad mundial aquejada por una profunda crisis, perceptible en el campo de la convivencia humana y en las fricciones entre la cultura, la naturaleza creada por el hombre y la naturaleza original del planeta.

La primacía de educar a los pueblos para que asuman un comportamiento responsable con los demás componentes del ambiente, reafirma la idea de que: “(...) estamos construyendo el presente y el futuro de nuestros hijos, en base a un proyecto abarcador, que debe enaltecer la autoestima y el orgullo nacional de los pueblos, proporcionando a todos los ciudadanos los más altos patrones de vida y bienestar social”. (Dos Santos JE, 2009). ⁽²⁾

En Cuba, es un imperativo aprovechar las potencialidades de las transformaciones sociales que se ejecutan con este objetivo, ello implica la aceptación de principios éticos en los ciudadanos, y el reconocimiento crítico y autocrítico de las condiciones ambientales de su comunidad, significa adoptar un nuevo comportamiento humano, responsable y exigente con los cambios que se operan en el contexto, para lo cual se necesita de una educación como proceso de transmisión de significados sociales que le permita a sus miembros, poder insertarse y participar activamente en la transformación del ambiente.

Por tal motivo, el presente trabajo pretende: Revelar el impacto de la Educación ambiental para el desarrollo humano y su vínculo con los estudios de Ciencia-Tecnología-Sociedad.

DESARROLLO

2.1- La Educación como producto del desarrollo social

La especie humana tiene la capacidad para transmitir y asimilar la experiencia acumulada de una generación a otra; reconociéndose en la educación, un producto del desarrollo social condicionado por las relaciones entre los seres humanos. Penetrar en su esencia ha sido una tarea de investigadores de varios países, quienes han realizado importantes contribuciones a su contenido.

De acuerdo con esos presupuestos, Álvarez de Zayas C., enfatiza en la unidad dialéctica que existe entre instrucción-educación, la primera es el resultado de la asimilación del contenido de la enseñanza, la que se alcanza fundamentalmente porque se participa en la actividad social y en la solución de los problemas, mientras la segunda se refiere a la formación y desarrollo en el educando de los rasgos más estables de su personalidad como sentimientos, convicciones, valores y capacidades. También refiere que, la función educativa es más trascendente, en tanto ubica el proceso de aprendizaje en función de las necesidades sociales; la que influye en el desarrollo de los sentimientos y las valoraciones, por contribuir al establecimiento de compromiso en el sujeto, al adquirir para él un sentido; este proceso desarrolla capacidades para sensibilizarse con la realidad del conocimiento. (Álvarez de Zayas C., 1999) ⁽³⁾

En tal sentido “(...) la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar sus talentos y sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Esta finalidad va más allá de todas las demás. Su realización, larga y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más vivible y más justo”.(Delors J. *et al.*, 1996) ⁽⁴⁾

La educación como fenómeno social y tarea de todos, se manifiesta de forma espontánea e institucionalizada, más allá de lo académico toma como referencia los problemas de la cotidianidad. Enriquecer esta “(...) significa ejercer un efecto positivo sobre la calidad de vida de la comunidad, mediante las vías no formales, formales e informales para el cumplimiento de su objeto social”. (Relaño L., 2010) ⁽⁵⁾

El carácter social de la educación analiza los problemas educativos y los interconecta con procesos, estructuras y condiciones generales de la realidad.

Por tanto, adquiere una vital importancia el papel del proceso educativo, visto como un mecanismo universal para transmitir y garantizar la continuidad de la cultura, y por otra parte, para la corrección y mejoramiento de las características heredadas de generaciones pasadas.

Principales problema ambientales generados por el desarrollo humano

Actualmente crece la preocupación de las organizaciones mundiales y los gobiernos, relacionada con el aumento de las temperaturas a nivel global y otros fenómenos naturales recurrentes que ocasionan desastres en distintos lugares del planeta.

Paradójicamente, el ser humano con su actividad económico-social constituye una amenaza a la conservación saludable del medio ambiente. Esta amenaza se concreta en problemas ambientales globales, como el incremento de los gases de efectos invernadero en la atmósfera, lo cual ha intensificado el calentamiento global y provocado el llamado cambio climático.

El cambio climático es el principal desafío global del siglo XXI, es un problema ambiental, económico y social al que nos enfrentamos. Los expertos científicos de las Naciones Unidas, alertan del aumento de temperatura debido a las emisiones de gases de efecto invernadero generadas por la actividad humana, y sus consecuencias

catastróficas en todo el planeta en forma de fenómenos naturales extremos como huracanes, lluvias torrenciales, sequías, deshielo de glaciares, aumento del nivel del mar, etc., lo que afecta en mayor y menor medida a todos los seres humanos y resto de especies del planeta. (Peterson M., Marrero M., Taboada C., 2010) ⁽⁶⁾

Durante los últimos años el cambio climático ha alcanzado una notoriedad poco común entre los problemas ambientales, lo se explica fundamentalmente por la producción y consumo de energía a partir de fuentes fósiles. Por ello, energía y cambio climático, son dos caras de una misma moneda, siendo prácticamente imposible la solución del problema a corto plazo. (Labandeira X., Laurenio M., 2009) ⁽⁷⁾

La escasez de agua es otro de los grandes problemas medioambientales del siglo XXI, advierte la FAO. Más de 1.500 millones de personas carecen de agua potable, y puede que lo sea más con una población creciente. Las actividades agrícolas e industriales explotan de manera insostenible los recursos hídricos mundiales, sin olvidar que el cambio climático o la contaminación ponen aún más en peligro la disponibilidad de este preciado elemento. Las altas temperaturas han provocado la sequía de ríos, lagos, lagunas y otras fuentes hídricas que durante siglos fueron indispensables para la supervivencia y el desarrollo de pueblos enteros. Muchos de los que quedan están contaminados, igual que los océanos y las costas. (FAO, 2017) ⁽⁸⁾

Otro problema de gran envergadura es la pérdida de la biodiversidad, la cual está causando una extinción masiva de especies. Gracias a la biodiversidad del planeta tenemos alimentos, ropas, materiales, medicamentos, agua de calidad, etc. Los expertos en conservación alertan de que vivimos una “sexta extinción masiva” debido a la desaparición aceleradas de especies en las últimas décadas por varias amenazas provocadas por los seres humanos, como la destrucción de los hábitats, el uso insostenible de los recursos naturales, incendios incontrolables o la contaminación. Por ejemplo, la desaparición de las abejas está poniendo en peligro la mayoría de los cultivos de frutas, hortalizas y vegetales, así como las plantas no cultivadas que impiden la erosión del suelo, pues estos insectos son claves en su polinización. (MCITMA., 2014) ⁽⁹⁾

También, la deforestación en el mundo atenta contra el hábitat de innumerables especies. Aunque a nivel global la destrucción de bosques ha disminuido en los últimos años, gracias en gran parte a políticas de reforestación activas en varios países, la deforestación en el mundo continúa a un ritmo “alarmante” en muchos casos, en especial en Sudamérica y África, según la FAO. La agricultura insostenible o la explotación maderera intensiva son sus principales causas. (FAO, 2017) ⁽⁸⁾

La contaminación ambiental provoca cientos de miles de muertes prematuras, la atmosférica, la acústica y lumínica están causando ciento de miles de muertes prematuras al agravar enfermedades como las respiratorias, cardiovasculares y cancerosas. Las condiciones climáticas actuales estimula el uso de fertilizantes químicos y métodos artificiales de cultivo, las sequías, los huracanes y otros fenómenos ambientales impiden la producción y el cultivo de alimentos en condiciones normales. Con el fin de enmendar estos efectos y multiplicar la producción, se han sustituido los métodos de producción natural por otros de tipo artificial, entre los que predomina el uso de sustancias químicas. Estos métodos de cultivo hacen que los alimentos sean de peor calidad y afecten negativamente la salud humana y la del medioambiente, pues contaminan los alimentos, la tierra y el aire. (El cambio climático y la salud humana, 2013)⁽¹⁰⁾

Por otra parte, la basura no para de crecer en el mundo, la economía global de consumo con su práctica de usar y tirar, ha disparado el aumento de los residuos en los últimos años y podría ser peor en las próximas décadas si no se hace nada para evitarlo. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística de España, cada individuo produce aproximadamente unos 459 kilos de basura al año. Especialmente preocupante son los residuos plásticos, que si no se gestionan de forma adecuada, contaminan mares y océanos de todo el mundo. Por si fuera poco, en este proceso se descomponen en trozos más pequeños, denominados microplásticos, con graves efectos para los ecosistemas y la salud humana. (Ortiz ML., 2013) ⁽¹¹⁾

Además de los daños medioambientales irreversibles, el cambio climático también tiene una incidencia directa en los movimientos migratorios que se observan actualmente en

varios puntos del planeta, así como en las crisis alimentarias, las guerras territoriales o el aumento de la desigualdad, por citar solo algunos ejemplos.

Los problemas ambientales de índole global, principalmente la degradación de la capa de ozono y el cambio climático, ofrecen una serie de rasgos que lo hacen especialmente preocupantes. (Peterson M., Marrero M., Taboada C., 2010) ⁽⁶⁾

Como hemos analizado anteriormente, los problemas ambientales son complejos y no existe un método simple y sencillo para solucionarlos o prevenirlos, pero todo apunta a un modelo de desarrollo sustentable, que no conciba los recursos naturales como si fueran una fuente infinita. Por otra parte, es necesaria la inversión en educación y promoción para que a población actúe conscientemente sobre la naturaleza, compensando el daño ecológico experimentado.

La Educación ambiental

Los sentimientos de cuidado, amor y conservación del medio ambiente constituyen una cualidad humana, sin embargo, esto no se desarrolla espontáneamente, es necesaria la influencia, la orientación y la educación de la sociedad en general, de la comunidad en particular y de la familia en el plano de lo singular. Lugar especial tiene la escuela en este sistema de influencias, pues es la institución especializada con que cuenta la sociedad para formar estos valores, que resultan imprescindibles en una personalidad multilateral y armónicamente desarrollada. (Bayón P., 2002) ⁽¹²⁾

Se sitúa los orígenes de la Educación ambiental en los años 70, debido a que es en el período en que con mayor fuerza empieza a ser nombrada en diversos foros a nivel mundial, aunque es cierto que antes ya se habían dado algunas experiencias de manera aislada y esporádica. (Sanghi R., Singhi V., 2010) ⁽¹³⁾

La creciente inquietud mundial acerca del desarrollo social y sus consecuencias sobre el medio ambiente y sobre la calidad de vida humana, originó la realización de la Conferencia de Estocolmo (Suecia, 1972), en la que se establece el Principio 19, que señala: Es indispensable una educación en labores ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos, y que preste la debida atención al sector de

la población menos privilegiada, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades, inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana. Es también esencial que los medios de comunicación difundan información de carácter educativo sobre la necesidad de protegerlo y mejorarlo, a fin de que el hombre pueda desarrollarse en todos los aspectos. (Cuellar L., *et al* 2018) ⁽¹⁴⁾

En Estocolmo, básicamente se observa una advertencia sobre los efectos que la acción humana puede tener en el entorno material. Hasta entonces no se plantea un cambio en los estilos de desarrollo de las relaciones interpersonales, sino más bien la corrección de los problemas ambientales que surgen de los estilos de desarrollo actuales o de sus deformaciones tanto ambientales como sociales. En la larga y tortuosa evolución de la especie humana en este planeta se ha llegado a una etapa en que, gracias a la rápida aceleración de la ciencia y la tecnología, el hombre ha adquirido el poder de transformar de innumerables maneras y en escala sin precedentes, cuanto le rodea. (Marzano K., Pineda M., 2016) ⁽¹⁵⁾

En el cónclave de Belgrado (Yugoslavia, 1975), se le otorga a la educación una importancia capital en los procesos de cambio. Se recomienda la enseñanza de nuevos conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes que constituirán la clave para conseguir el mejoramiento ambiental. En el documento denominado Carta de Belgrado que se concibe a la educación ambiental como herramienta que contribuya a la formación de una nueva ética universal que reconozca las relaciones del hombre con el hombre y con la naturaleza; la necesidad de transformaciones en las políticas nacionales, hacia una repartición equitativa de las reservas mundiales y la satisfacción de las necesidades de todos los países. (Delgado CJ., 1999) ⁽¹⁶⁾

En Tbilisi (URSS, 1977), se acuerda la incorporación de la educación ambiental a los sistemas de educación, estrategias, modalidades y la cooperación internacional en materia de educación ambiental. Entre las conclusiones se planteó la necesidad de una educación ambiental diferente a la educación tradicional, basada en una pedagogía de la acción y para la acción, donde los principios rectores de la educación ambiental son

la comprensión de las articulaciones económicas, políticas y ecológicas de la sociedad y a la necesidad de considerar al medio ambiente en su totalidad. (Cuellar L., *et al* 2018) ⁽¹⁴⁾

Posteriormente, en Moscú (URSS, 1987), surge la propuesta de una estrategia internacional para la acción en el campo de la Educación y Formación Ambiental para los años 1990-1999. En el documento derivado de esta reunión se mencionan como las principales causas de la problemática ambiental a la pobreza, y al aumento de la población, menospreciando el papel que juega el complejo sistema de distribución desigual de los recursos generados por los estilos de desarrollo acoplados a un orden internacional desigual e injusto, por lo que se observa en dicho documento una carencia total de visión crítica hacia los problemas ambientales. (Acosta JR., 2002) ⁽¹⁷⁾

En Río de Janeiro (Brasil, 1992), en la llamada Cumbre de la Tierra se emitieron varios documentos, entre los cuales es importante destacar la Agenda 21, que contiene una serie de tareas a realizar hasta finales del siglo XXI. En la Agenda se dedica un capítulo, el 36, al fomento de la educación, capacitación, y la toma de conciencia; establece tres áreas de programas: La reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible, el aumento de la conciencia del público, y el fomento a la capacitación. (Cuellar L., *et al* 2018) ⁽¹⁴⁾

Paralelamente a la Cumbre de la Tierra, se realizó el Foro Global Ciudadano de Río 1992. En este Foro se aprobaron 33 tratados; uno de ellos lleva por título: Tratado de Educación Ambiental hacia Sociedades Sustentables y de Responsabilidad Global, el cual parte de señalar a la Educación Ambiental como un acto para la transformación social, no neutro sino político, contempla a la educación como un proceso de aprendizaje permanente basado en el respeto a todas las formas de vida. (Cuellar L., *et al* 2018) ⁽¹⁴⁾

Muchos otros cónclaves se han efectuado después, en los que se ha ratificado el importante papel de la educación ambiental en la formación de las nuevas generaciones, todos expresan de manera filosófica, la relación del hombre con la Tierra y su posición en esta, la necesidad de encontrar medios para la protección de nuestros recursos agotados o amenazados de desaparecer, la importancia de la educación para

la conservación del ambiente, la concertación entre estados, organizaciones internacionales y la población civil para promover la defensa del medioambiente y su preservación para el presente y futuro.

Investigadores dedicados a esta temática como es el caso de: Bosque R. ⁽¹⁸⁾; Santos I. ⁽¹⁹⁾; Roque M. ⁽²⁰⁾; Orellana I. ⁽²¹⁾; Mc Pherson M. ⁽²²⁾; Díaz MM. ⁽²³⁾; Merino T. ⁽²⁴⁾; Gibert MP. ⁽²⁵⁾; Osorio A. ⁽²⁶⁾ destacan y coinciden en que la educación ambiental, es un proceso que se despliega en todos los niveles educativos, hasta la comunidad, mediante las distintas vías: formal, no formal e informal. Además, constituye una dimensión de la formación integral de los ciudadanos en la que interactúan las diversas agencias de socialización de la educación para la transformación social, eso conlleva a que los participantes hagan un análisis crítico e interdisciplinario en torno a los múltiples problemas ambientales que afectan a la comunidad.

Debe asumirse como un proceso orientado a la acción constructiva y participativa, acentúa además, la necesidad de un pensamiento creativo, desde el accionar pedagógico en los diversos contextos de actuación. Se resalta la formación de actitudes, de valores ambientales y su correspondiente análisis sistémico dentro del proceso educativo; dirigida hacia el desarrollo sostenible". (Relaño L., 2010) ⁽⁵⁾

Ciencia y Tecnología

La ciencia es la rama del saber humano constituida por el conjunto de conocimientos objetivos y verificables sobre una materia determinada que son obtenidos mediante la observación y la experimentación, la explicación de sus principios y causas, la formulación y verificación de hipótesis, y se caracteriza, además, por la utilización de una metodología adecuada para el objeto de estudio, así como por la sistematización de los conocimientos.

Las ciencias buscan comprender el universo y su funcionamiento; dilucidar las reglas, los procedimientos y sistemas que hacen que el cosmos exista tal y como es. Son descriptivas en el sentido de que contemplan los fenómenos existentes e intentan explicar sus mecanismos, todas sus intervenciones (experimentos) tienen por objeto ayudar al entendimiento, y por tanto en condiciones ideales las modificaciones que se introducen en el funcionamiento natural están reguladas y son mínimas. El resultado

final de las ciencias son las teorías que explican qué hay ahí fuera y de qué manera funciona. (Delgado A., 2010) ⁽²⁷⁾

Marx planteó que la ciencia es producto del desarrollo histórico general y al mismo tiempo poderosísimo resorte de la historia, precisamente el marxismo aborda el proceso científico-técnico como uno de los factores primordiales del desarrollo histórico de la sociedad. El enfoque activo de la ciencia es coherente con la tradición marxista y responde a la necesidad de captar las determinantes y resonantes del trabajo científico. “las relaciones sociales que definen su curso están dadas por la relación entre el sujeto y el objeto de su conocimiento, lo cual depende de la actividad práctica del hombre”. (Castro Díaz Balar F., 2003) ⁽²⁸⁾

La ciencia ha experimentado cambios profundos en su desarrollo y posición social. Actualmente se le puede analizar como sistema de conocimientos que modifica nuestra visión del mundo real y enriquece nuestro imaginario y nuestra cultura; se le puede comprender como proceso de investigación que permite obtener nuevos conocimientos, los que a su vez ofrecen posibilidades nuevas de manipulación de los fenómenos; es posible atender a sus impactos prácticos y productivos, caracterizándole como fuerza productiva que propicia la transformación del mundo y es fuente de riqueza; la ciencia también se nos presenta como profesión debidamente institucionalizada portadora de su propia cultura y con funciones bien identificadas. Como vemos, “la ciencia constituye un fenómeno complejo cuyas expresiones históricas han variado considerablemente. (Núñez J., 1994) ⁽²⁹⁾

La Tecnología se define como el conjunto de conocimientos y técnicas que, aplicados de forma lógica y ordenada, permiten al ser humano modificar su entorno material o virtual para satisfacer sus necesidades, esto es, un proceso combinado de pensamiento y acción con la finalidad de crear soluciones útiles, además, la tecnología se propone mejorar u optimizar nuestro control del mundo real, para que responda de manera rápida y predecible a la voluntad o capricho de la sociedad, aunque no siempre sea a su beneficio. (Pimentel LB., 1994) ⁽³⁰⁾

Las Tecnologías modifican el mundo, para adaptarlo a las necesidades humanas. Su objetivo no es entender el universo, sino moldearlo para hacerlo mejor para nosotros; el

conocimiento que buscan y emplean tiene como objetivo su aplicación en este empeño. Las Tecnologías siempre son para algo: crear vías de comunicación u otras obras públicas, curar enfermedades, extraer minerales, fabricar objetos. La finalidad es utilitaria, y la razón de su existencia es en última instancia mejorar la existencia de la humanidad. (Castro Díaz Balar F., 2003) ⁽²⁸⁾

La relación entre ciencia y tecnología está dada porque las tecnologías emplean el conocimiento del universo generado por las ciencias para mejorar sus técnicas, mientras que la ciencia precisa echar mano de la tecnología más avanzada (y a veces impulsada más allá de sus límites) para poder llevar a cabo sus experimentos. Hay veces que la investigación científica en una dirección concreta o en un campo específico es dirigida y favorecida para ayudar a resolver una cuestión tecnológica, como ocurre con la biología celular y la cura del cáncer. La importancia de la ciencia y la tecnología aumenta en la medida en que el mundo se adentra en lo que se ha dado en llamar “la sociedad del conocimiento”, es decir, sociedades en las cuales la importancia del conocimiento crece constantemente por su incorporación a los procesos productivos y de servicios. Muchos campos han adquirido una sólida base científica ya que la tecnología ha estado a la vanguardia. Se dice que la tecnología tiene efectos ramificadores sobre las prácticas sociales de la humanidad, así como sobre las nuevas cualidades del conocimiento humano. (Arana ME., Valdés R., 2016) ⁽³¹⁾

La interpretación de la educación ambiental, está relacionada con manejo de los espacios naturales y su objetivo es estimular un cambio de actitud y de comportamiento a favor del ambiente para mitigar los graves problemas que la actividad antrópica ha generado en los ecosistemas de todo el mundo.

Vínculo entre Educación ambiental y Ciencia–Tecnología–Sociedad.

La experiencia histórica demuestra que la sociedad para existir y desarrollarse, necesita transformar el medio en que vive, precisa el intercambio de sustancias con el medio, lo cual se realiza en primer término mediante el trabajo que crea.

Esto es lo que Marx Wartofsky denominó la segunda naturaleza, es decir el medio artificial que crea el hombre con su trabajo y donde habita, que está condicionado a las particularidades de su cultura y organización social.

Partiendo de la idea de que la interacción hombre –naturaleza es una condición indispensable para la existencia de la sociedad, se debe procurar que se alcance la unidad orgánica del hombre con el medio, mediante la actividad creadora, consciente, organizada y científica, lo que debe matizar las relaciones que los hombres establezcan con su entorno natural. (Wartofsky MW., 1987) ⁽³²⁾

Su valor se expresa en la consideración de límites de los ecosistemas, para aportar recursos y aceptar desechos; en la educación ambiental de los ciudadanos y como parte de ella, la gestión ambiental que realicen, debe contemplar el rechazo de la racionalidad instrumental y la aplicación consciente del enfoque positivista, desde la realidad ambiental y ecosistémica; la valoración de la sostenibilidad de los procesos productivos y de los servicios en relación con la estabilidad de los ecosistemas, reflexionando en los procesos de equilibrio-desequilibrio que los sustentan y la contribución a la solución de problemas ambientales, que es de crucial importancia y debe partir siempre del diagnóstico.

Se debe aplicar el célebre axioma “Actuar localmente, pensar globalmente” como guía de la acción educativa. Los problemas globales del medio ambiente obligan a pensar y actuar en las dos dimensiones. En la reunión de expertos organizada por la UNESCO y celebrada en Santiago de Compostela en el mes de noviembre de 2000, dentro de las conclusiones del grupo de trabajo sobre “Complejidad y Globalización”, se propuso un nuevo principio guía, que incluye y supera al anterior: “Pensar y actuar globalmente”. (UNESCO, 2001) ⁽³³⁾

De igual forma debe prevalecer la disposición a reforzar la participación sociocultural con relación a aspectos económicos, ecológicos o naturales, cuestión que es necesaria en la comprensión integral de los componentes del ambiente de una determinada comunidad.

Se debe introducir el debate, entendido como intercambio, contraste y negociación de significados, sobre los problemas globales en los contextos de la vida cotidiana. La interacción social es fundamental en el ajuste y reajuste de las representaciones de la realidad, pero los problemas globales del medio ambiente pocas veces se constituyen en “material” de intercambio simbólico con otros, salvo en contextos escolares, y no

siempre. En este debate (en asociaciones de barrio, culturales, centros de trabajo, comunidades, lugares de recreo, etc.) no debe abordarse sólo la representación social de los problemas, sino también de las posibles soluciones, tanto en la esfera internacional como en la individual, conectando ambas. (Ministerio de Educación de La Paz, 2013) ⁽³⁴⁾

La educación ambiental debe estimular que el desarrollo científico y tecnológico se lleve a cabo con una interrelación armónica entre desarrollo y naturaleza, es decir, "(...) estimular el progreso como una experiencia colectiva de construcción de la sociedad deseada, en la que la ciudadanía toma participación en los procesos decisorios, que con carácter estratégico y mediante procesos de aprendizaje, fomentan la toma de conciencia y la movilización social, capaces de transformar la realidad ambiental". (Oliveira I, Ginoris O., 2012)⁽³⁵⁾ Efectivamente, debe constituirse en "un proceso educativo dirigido a que, desde el conocimiento del ambiente y las relaciones que en él se manifiestan, se formen actitudes y valores ciudadanos, realizado por vías formales y no formales, con carácter sistémico e integral entre los componentes histórico-patrimonial y socio-natural, visto desde las dimensiones cognitiva, procedimental y comportamental". (Morúa IB., 2015)⁽³⁶⁾

Esta responsabilidad y compromiso social, se logran desde el rol activo, consciente y transformador del sujeto al asimilar su realidad de forma dinámica y real, lo cual favorece la educación en valores que conduce a transformar el comportamiento.

Todo lo anterior promueve la autogestión y el autodesarrollo humano, al potenciar la transformación de la realidad ambiental en función de los recursos existentes y de las necesidades sociales.

Los educadores debemos revisar nuestras representaciones sobre estos problemas (información, conocimiento, interpretaciones, teorías implícitas, creencia, disposiciones para la acción, etc.) para poder clarificar y orientar nuestras prácticas. De forma similar debemos ser conscientes de que los destinatarios de nuestro trabajo tienen ya sus propias ideas de cómo es el mundo y de cómo actuar en él. Las personas no se transforman automáticamente al recibir nuevas informaciones o informaciones más ajustadas a la verdad científica. En la representación cotidiana del mundo operan otras

variables (culturales, emocionales, experienciales, coyunturales, sociales, etc.) que es preciso esclarecer y que son también “materia” y “contenido” educativo y educador.

3.- CONCLUSIONES

La sistematización realizada a varios investigadores, evidencia que la educación ambiental, es un proceso complejo pero imprescindible para cumplir los objetivos de desarrollo sostenible enunciados en la Agenda 2030, en función de buscar posibles soluciones a los problemas ambientales que emergen de la práctica social en el mundo de hoy.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

FAO (Organización de Naciones Unidas), 2015

Dos Santos JE. Discurso proferido, na cerimónia de comemoração do Dia Internacional do Ambiente. Angola: Editora. Luanda, 2009

Álvarez de Zayas C. Didáctica. La escuela en la vida. La Habana, Cuba: Editorial: Editorial Pueblo y Educación, 1999

Delors J. *et al.* La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio. París, Francia: Ediciones UNESCO, 1996

Relaño L. Estrategia pedagógica de educación ambiental comunitaria. [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, 2010

Labandeira X., Laurenio M. Apuntes sobre la investigación económica del cambio climático. Rev. Economía y medio ambiente. Marzo-abril, 2009.

MCITMA. V Informe Nacional al Convenio sobre Diversidad Biológica. La Habana, 2014

El cambio climático y la salud humana. Rev. Cubana Hig. y Epidemiología, ene-abril. La Habana, 2013

Ortiz ML. El impacto de los plásticos en el ambiente. La jornada ecológica. Ed. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), 2013. Disponible en: <http://jornada.unam.mx/2013/05/27/eco-f.html> [Consultado julio de 2019]

Bayón P. El medio ambiente, el desarrollo sostenible y la educación. En Rev. Educación, No. 105, ene-abr. La Habana, Cuba, 2002

Sanghi R., Singhi V. Green Chemistry for Environmental Remediation. New Jersey, USA: John Wiley & Sons, 2010

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.

Autor: Lic. Yamila Galarraga Douglas, ygalarragadouglas@gmail.com

Facultad de Ciencias Médicas General Calixto García.

RESUMEN

La universidad médica cubana tiene como encargo social la educación del futuro médico, un hombre con una sólida formación político-ideológica, comunista y científica, que le permita brindar una atención médica comunitaria, en beneficio de la colectividad y el individuo, por lo que utiliza nuevas formas de docencia que estén acorde con este desarrollo científico. La disciplina Idioma Inglés, por tanto, también ha ido evolucionando en los Centros de Educación Médica Superior (CEMS) según se han perfeccionado los planes de estudio de la carrera de medicina ajustándose a las necesidades del Sistema Nacional de Salud (SNS) y a la demanda de misiones internacionalistas y de colaboración con otros pueblos. La correcta formación de todo este personal de la salud, que incluye el entrenamiento en la lengua inglesa mediante cursos de pre y postgrados, debe desarrollar cada vez más la capacidad de pensar, razonar y actuar creadoramente. El análisis de las particularidades del proceso de

enseñanza aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el tercer año de la carrera de medicina demanda la necesidad por parte de los profesores de prestar la debida atención a las características generales y particulares en cada grupo de este año de la carrera de medicina ya que se compone por estudiantes cubanos y de otras nacionalidades, dando como resultado el grupo multicultural. Además, en este año los estudiantes comienzan las actividades clínicas, con la asignatura propedéutica y necesitan desarrollar habilidades que influyeran su modo de actuar como estudiantes y como futuro profesional de la salud.

DIDACTIC STRATEGY TO DEVELOP THE INTERCULTURAL DIMENSION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE.

ABSTRACT

The Cuban Medical University has as social charge the education of the future doctor. A man (or woman), that has a solid political- ideological, communist and scientific formation, which allows them to offer a community health care in benefit for all. This is the reason why the Medical University uses new forms of teaching in accord to this scientific development. The discipline English Language has also been evolved in the Higher Centers of Medical Education (CEMS) in accordance with the improvement of the curriculum of medicine as a career, adjusting to the needs of the National Health System (SNS) and the demand of international health missions and collaboration with other people. The correct formation of all the health personal, which includes the training in the English language through pre grade and post grade courses, should develop even more the capacity of a creative thinking and acting. The analysis of the teaching learning process of English as a foreign language in the third year of medicine demands the necessity of teachers of paying attention to the particular characteristics of each group. In this particular year the groups are formed by students from Cuba and other nationalities, doing as a result the multicultural classrooms. Besides, in this year the students start the clinical activities with the subject propedeutics and they need to develop skills that influence their way of acting as a student and as a future health professional.

INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de las ciencias médicas en Cuba, Inglés constituye una disciplina del plan de estudios y se imparte en la especialidad de medicina durante diez semestres en dos ciclos: inglés general e inglés con propósitos específicos. Esta disciplina posee una vital importancia teniendo en cuenta los cambios y transformaciones que se están realizando en nuestra sociedad. Es por esto que los profesores de inglés en las facultades de ciencias médicas deben poseer una buena preparación lingüística-docente – metodológica. El perfil del profesional de la carrera de medicina revela la importancia de este tema en aras de que los egresados de esta carrera posean una adecuada cultura general integral.

Las asignaturas Inglés V y VI poseen gran importancia y utilidad para los estudiantes, ya que resume la enseñanza del inglés general y comienza el inglés con fines específicos de forma sencilla. Es por ello que su enseñanza es vital para la formación profesional, teniendo en cuenta la estrategia y cumplimiento de los propósitos internacionalistas de nuestra sociedad y la formación de valores. A su vez incluye el desarrollo sistemático y simultáneo de las cuatro habilidades de la lengua. Como se plantea en el programa de Inglés V y VI para la carrera de medicina (Garbey y otros, 2018:2), en la formación general de un profesional de la salud, y de un médico en particular, el inglés constituye un medio para acceder y apropiarse de información actualizada, para dar a conocer su trabajo e interactuar con colegas, pacientes, familiares de estos y demás personal involucrado en la atención de salud en un ámbito internacional. Para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa, el estudiante debe comunicarse de forma escrita y oral en las diversas situaciones de la vida cotidiana, lo cual no solo implica el conocimiento o saber lingüístico, sino el conocimiento de los aspectos culturales que conlleva el estudio del idioma, la necesidad de aprender a interactuar en inglés según las normas comunicativas y de comportamiento social establecidas por sus hablantes y la formación de valores que puedan ser fomentados mediante la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la carrera de medicina. Como asegura Bermúdez Morris y otros (2002), el profesor trabaja con grupos de personas. Aunque su objetivo es la formación de cada uno de ellos, la enseñanza no es individual, sino colectiva. Cada individuo se forma en su grupo, y el proceso de enseñanza–aprendizaje transcurre en el ámbito de un proceso grupal. Asimismo, se debe enfatizar la atención priorizada a la dimensión intercultural de la competencia comunicativa en los grupos multiculturales porque cada estudiante trae al grupo su historia personal que contiene sus participaciones en otros grupos: familiar, escolar, amigos, deportivo, entre otros. Esta historia lo hace diferente a los demás, tanto en sus ideas, criterios, opiniones, valores, normas como en sus conocimientos y recursos personales para entender y enfrentar la realidad.

DESARROLLO

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.

José Martí expresó que “Ser culto es el único modo de ser libre”⁷² y además nos señaló que no puede haber igualdad social posible sin igualdad de cultura. Por otro lado, nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz (2002) nos expresó en el Consejo de la UNEAC que sin cultura no hay igualdad posible. Esa aspiración de igualdad, libertad y de justicia social de todo el pueblo, es lo que lleva e inspira a nuestro Estado Revolucionario a continuar desarrollando una profunda revolución educacional. El papel activo de la cultura es también analizado en el texto “Problemas. Identidad cultural latinoamericana. Enfoques filosóficos-literarios” [s.a], donde se señala que nuestra cultura es una cultura que va rompiendo los encubrimientos a que fue sometida, es una cultura de liberación y lo es por incluir y no excluir. De ahí la importancia de los elementos socioculturales, pues permite enriquecer el conocimiento del mundo que nos rodea y por ende el desarrollo de una formación integral.

En tal sentido, se coincide con lo planteado por Durán, J.A (1998) citado por Lemus, (2004) con respecto a que la educación no puede limitar su acción al aprendizaje repetitivo de pautas o patrones, a modo de perpetuar el transmisionismo centrado en la enseñanza y mantener una posición acrítica frente a la herencia cultural.

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 y del discurso.

Sin embargo, la autora de esta investigación coincide con lo planteado por Byram citado

⁷²Martí, José: Obras Completas Tomo 4, p 289

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 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...”⁷³

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 la habilidad para 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 el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua

⁷³Byram, M and Zarate.(1995):The sociocultural and intercultural dimension of Language Learning and teaching, p54

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 un primer valor 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, ambos 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. 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.

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.

Se hace indispensable asumir las dimensiones de la competencia comunicativa desde el enfoque cognitivo-comunicativo, sociocultural e intercultural para desarrollar la competencia comunicativa, ya que concede un papel más activo a los estudiantes, verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para el desarrollo de la comunicación intercultural en los estudiantes Garbey (2013) propone el ciclo de enseñanza- aprendizaje para la comunicación intercultural, el cual es definido por el propio autor como la secuencia de etapas sistémicamente organizadas que se siguen para lograr que los estudiantes se apropien gradual y progresivamente de los conocimientos culturales necesarios para desarrollar la competencia comunicativa intercultural. Este ciclo de enseñanza- aprendizaje transita por cinco fases, las cuales fueron asumidas por la autora de esta investigación en el diseño y preparación de la estrategia didáctica propuesta.

Las fases del ciclo de enseñanza- aprendizaje para la comunicación intercultural son:

- Fase de familiarización: se centra en el reconocimiento de los factores culturales, de nuestra propia cultura y aquellos estereotipos reconocidos en otras culturas.
- Fase de sensibilización: contribuye a fomentar actitudes positivas hacia lo culturalmente diferente. Sumerge a los profesionales en un contexto intercultural, que significa no sólo conocer y comprender los aspectos culturales sino también cómo asumir y enfrentar satisfactoriamente las situaciones que se presentan en la cultura meta.
- Fase práctica: Se relaciona con las actividades prácticas que se realizan con el objetivo de ayudar a los profesionales a manejar adecuadamente las situaciones vinculadas con la relación con los colegas y pacientes.
- Fase de retroalimentación: Se refiere a revisar y repasar los aspectos culturales que no fueron comprendidos adecuadamente y que fueron identificados en las actividades prácticas y evaluativas. Es la oportunidad de hacer reflexiones metacognitivas sobre el propio proceso de enseñanza- aprendizaje.

- Fase de transferencia a situaciones comunicativas reales: El entrenamiento de esta fase se basa en simulaciones de lo que será la actuación del profesional en contextos internacionales reales.

La estrategia didáctica se construye en ambientes de aprendizaje. Se desarrollan grupos de discusión conformados por estudiantes y profesores que se constituyen en grupos de desarrollo educativo, en tanto los estudiantes, sujetos orientadores, crean espacios para la reflexión de las problemáticas del contexto socioeducativo universitario, en situaciones profesionales psicológicas y educativas.

La instrumentación de la estrategia didáctica se apoya en la utilización de los contenidos del programa de las asignaturas inglés V y VI y utiliza como formas organizativas del proceso de enseñanza aprendizaje las clases prácticas y talleres de reflexión.

Las clases prácticas tienen una particularidad, en tanto se desarrollan, en la realización de actividades simuladas que ayuden a los estudiantes a desarrollar las habilidades comunicativas que necesitarían en los contextos culturales de otros países. La práctica debe ser concéntrica y gradual. Las actividades para la práctica controlada que se proponen están dirigidas a la formación de habilidades que fundamentalmente prestan atención al desarrollo de los contenidos interculturales a tratar, en correspondencia con las funciones comunicativas y los temas asociados a estas.

Los talleres de reflexión, orientados por el docente, posibilitan que el estudiante reflexione acerca de la reflexión sobre la acción reflexiva, es decir cómo ha realizado el entrenamiento de la actuación profesional de los estudiantes en contextos internacionales, basado en la simulación, concibe aplicar el conocimiento de aspectos culturales en los modos de actuación de profesionales de la salud y permite al profesor evaluar la práctica de las actividades que contribuyen al conocimiento de aspectos culturales.

La didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha orientado el proceso de enseñanza aprendizaje hacia una mayor consideración hacia lo cultural, ampliando así el concepto de competencia comunicativa. Es necesario que los contenidos deban brindar la identidad, similitud o diferencias claramente definidas en patrones

comparables de cultura. Existen aspectos que los estudiantes a los que se les enseña una lengua extranjera deben conocer para entender la historia y la literatura, las leyes y el sistema de valores de los pueblos cuyas lenguas están aprendiendo.

En el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Inglés V y VI se evidencia de forma explícita e implícita algunos elementos de la cultura a tratar en clases. Sin embargo, se hace necesario la determinación de las dimensiones o componentes e indicadores para el desarrollo de los conocimientos culturales sobre la lengua que se estudia y de esta forma pueda ser efectivo el sistema de actividades propuesto en esta investigación.

Estos elementos de la cultura, a los que se les debe hacer énfasis en diferentes escenarios típicos, se han agrupado didácticamente por áreas para un mejor provecho en el proceso de enseñanza-aprendizaje; lo que no impide que exista una unidad y fuertes nexos entre estos elementos que los hacen inseparables y complementarios.

El componente cognitivo se refiere al nivel de conocimientos que poseen los docentes, los estudiantes y los especialistas sobre la cultura de los pueblos de habla inglesa y su reflejo en el inglés, así como la comprensión de similitudes y diferencias entre el mundo propio y el de la comunidad anglófona, todo lo cual cimienta una consciencia intercultural. Incluye la información y conocimientos sobre:

- Las características del entorno físico y social de las comunidades de habla inglesa y de la comunidad propia: las características geográficas, medioambientales y demográficas, de la organización de los sistema económico, político, educacional y de salud, las relaciones sociales, entre otros aspectos;
- El modo de vida cotidiano: comida y bebida, horarios, deportes, tradiciones y celebraciones, los objetos de uso cotidiano, los lugares de interés en la comunidad, los sistemas de medida característicos, el mundo del trabajo y las actividades de ocio.
- Las formas comunicativas no verbales asociadas con la proximidad, la gestualidad, el contacto físico o el uso de expresiones faciales que acompañan la actuación discursiva.

- Los hitos en el desarrollo histórico y cultural: lugares, instituciones y organizaciones, personalidades y acontecimientos históricos y de la actualidad, que caracterizan y simbolizan la identidad cultural vernácula y la de los pueblos de habla inglesa, lo cual comprende la comprensión de distintas identidades linguoculturales nacionales y regionales dentro de la comunidad anglófono. (Vega y otros 2019)

El componente valorativo-procedimental se refiere al sistema de valores (respeto, tolerancia, responsabilidad, solidaridad, entre otros) y la regulación ante las situaciones vivenciales hacia la construcción de un espacio común en la interacción con otros coetáneos y agentes educativos, mediante una actitud reflexiva y crítica por medio de la participación, además incluye los procedimientos que aplican para contribuir al desarrollo de la dimensión intercultural de la competencia comunicativa

El componente comportamental se refiere a los modos de comportamiento asumidos teniendo en cuenta el contexto socio-histórico y cultural en que se desenvuelven y comparten las personas y/o grupos, los patrones de convivencia social que influyen en sus actitudes y comportamiento, además incluye el empleo de estrategias comunicativas (para iniciar, mantener, reparar y concluir la comunicación) apropiadas para la interacción en inglés con personas de otras culturas que permiten un intercambio eficaz, evitando los malentendidos y las situaciones conflictivas.

La estrategia didáctica propuesta tiene sus bases en los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, lingüísticos y linguodidácticos.

Fundamentos filosóficos: Se basa en la interpretación materialista dialéctica del mundo para establecer la concatenación lógica que debe existir entre los componentes del sistema y su interdependencia, transitando de lo simple a lo complejo. Asume la Filosofía Marxista Leninista y de ella, especialmente, su teoría gnoseológica, que interpreta al conocimiento como un resultado de la existencia del hombre como ente social. A su vez, cimienta el entendimiento del condicionamiento histórico concreto de la cultura, del nexo de esta con la lengua y su tratamiento linguodidáctico. La propuesta exige el perfeccionamiento de la realidad objetiva que requiere el conocimiento científico de las actividades que conformadas en un sistema permitirán la adquisición de

los conocimientos necesarios para contribuir al desarrollo de la dimensión intercultural de la competencia comunicativa.

Fundamentos sociológicos: se toma de la sociología y la sociolingüística de orientación materialista dialéctica que establecen cómo la interacción social y la relación hombre-sociedad requieren de la comunicación mediante el lenguaje, y cómo tanto las relaciones sociales como la interacción verbal están marcadas por las características de cada cultura y el contexto histórico en que esta se genera. Desde esta comprensión la sociolingüística establece que al mediar en las relaciones sociales, el lenguaje refleja su singularidad en cada comunidad linguocultural, interviene en su modelación y transmite la experiencia de cómo establecerlas. Las actividades propuestas permiten al estudiante aprender el inglés para interactuar con el mundo exterior en el cumplimiento de sus funciones como profesional de la salud, sobre la base del conocimiento de las normas fijadas para la comunicación por sus hablantes y los valores propios de la cultura de que esta lengua es parte. Asimismo, potencia el reforzamiento de la identidad cultural propia del educando, toda vez que este descubre similitudes y diferencias del comportamiento verbal en inglés y el español hablado en Cuba. De aquí la importancia de la apropiación de patrones diferentes para interactuar de manera adecuada y eficaz en la comunicación en la lengua extranjera.

Fundamentos psicológicos: Basado en el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky sobre aprendizaje y desarrollo y la estructura de la actividad de Leóntiev, el sistema de actividades tiene en cuenta la interacción sujeto - objeto, sujeto - sujeto, las características psicológicas del individuo y el grupo etéreo para el cual se destina con premisas biológicas y sociales, es decir las actividades responden a las necesidades de los estudiantes del contexto investigado y permite al profesor conocer las características individuales de cada grupo en aras de favorecer el desarrollo de la dimensión intercultural de la competencia comunicativa en inglés.

Fundamentos pedagógicos: Parte del legado teórico y práctico sobre el proceso educativo que está contenido en las ideas pedagógicas de los grandes pensadores cubanos(Varela, De la Luz y Caballero, Martí y otros) ,así como el fin que hoy persigue el sistema educacional cubano, expresado en la idea de lograr el desarrollo integral de

la personalidad del individuo. La propuesta se basa en la concepción de la educación que promueve el desarrollo de la personalidad del estudiante, que enfatiza en el indisoluble vínculo entre lo instructivo y lo educativo, y entre lo cognitivo y lo afectivo. La estrategia didáctica permite que el estudiante aprenda a ejecutar las funciones comunicativas oralmente de manera cortés, observando las normas que rigen la comunicación en la lengua extranjera en dependencia del evento en que se interactúa. De igual forma, se promueven tanto los conocimientos y habilidades para intercambiar ideas e intenciones como emociones y actitudes, lo cual debe basarse en el respeto a la diversidad lingüística y cultural, hacia los interlocutores, y hacia los hechos y fenómenos distintos de los que son característicos del contexto cubano.

Fundamentos lingüísticos: En la tesis se asume como basamento científico la lingüística del discurso, la cual investiga en cada lengua la relación entre el funcionamiento de las estructuras textuales, los procesos cognitivos para significar y el contexto sociocultural de la significación, Por ello, las actividades están organizadas según las funciones comunicativas estudiadas, lo que implica que según las ideas e intenciones que el estudiante quiere expresar y la situación comunicativa del intercambio el estudiante debe seleccionar los medios fonológicos, léxicos, gramaticales y textuales que empleará. Además, a partir de esta tendencia lingüística y del enfoque comunicativo se seleccionaron las dimensiones e indicadores.

Fundamentos linguodidácticos: La investigación está cimentada en el enfoque comunicativo. En particular, se siguen los fundamentos de la didáctica linguocultural y de la comunicación intercultural, fundada por Byram y otros autores (2000) para el desarrollo de la dimensión intercultural como parte de la competencia comunicativa. Vega (2011) define el enfoque comunicativo como la concepción teórica educativa sobre la naturaleza, el empleo, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, que guía estratégicamente el proceso de apropiación de la lengua extranjera hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, contribuyendo al enriquecimiento cultural, la formación integral y la autonomía de la personalidad del estudiante conforme a sus necesidades y propósitos, así como a las exigencias de su sociedad en un período histórico concreto. Es por ello, que el sistema de actividades propuesto ofrece oportunidades para la acción y la reflexión acerca del sistema de la lengua y su uso, contribuye a la formación

de valores, al desarrollo de estrategias de aprendizaje, al desarrollo de la competencia comunicativa con una dimensión intercultural y a los procesos de socialización que requiere el desempeño de los estudiantes.

CONCLUSIONES

En el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en la Universidad Médica, el aprendizaje formativo sirve de soporte teórico y metodológico a la preparación para la vida laboral futura de manera competente, logrando con ello la realización profesional y personal, aportando a su vez al desarrollo social. En el aprendizaje formativo los estudiantes logran el vínculo dialéctico entre la apropiación de conocimientos, habilidades, formas de comportamiento, estrategias, instrumentos y medios, para enfrentar y solucionar situaciones, problemas y conflictos, y los modos de autorregular su comportamiento en función de los objetivos y proyectos personales y profesionales entre los que se encuentran, la ética médica y los valores que la sociedad exige de él.

BIBLIOGRAFÍA

Bermúdez Morris, R. y otros (2002) *Dinámica de grupo en educación: Su facilitación*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial pueblo y educación.

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.

Grupo Nacional de Asesores Metodológicos para la Enseñanza del Inglés (GNAMEI). (2018) *Programa de Inglés VI*. Comisión Nacional de la Carrera de medicina. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

Hymes Dell, H.(1970). *Models of the interaction of language and social life*. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston. PP.35-71.

Hymes, D. (1970). *On Communicative Competence: Directions in Sociolinguistics*. Gumpers, J. J. and Hymes, D. (Eds). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Hymes, D. (1972). *Competencia comunicativa*. New York: Ed. J. Pride and J. Holmes. P. 42.

Lemus F. (2004). *Modelo didáctico para posibilitar el desarrollo cultural general integral de los estudiantes no filólogos de los ISP a través de textos escritos en lengua inglesa*. Tesis en opción al grado académico de máster en ciencias historia y cultura en cuba. Instituto Superior Pedagógico José De la Luz y Caballero. Holguín.

Vega Puente, J.C. (2012). *Estrategia didáctica para enseñanza y el aprendizaje de la Gramática inglesa con una concepción sociocultural*. Tesis en opción al grado científico de Dr. C. Pedagógicas. UCPEJV, La Habana.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DESDE LA ASIGNATURA PRÁCTICA PREPROFESIONAL III.

Autora: DraC. Yareira Puig Pernas, yareira.pp@fenhi.uh.cu

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

RESUMEN

En las Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, principio III plantea que “la educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que le permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales

y religiosos y entre naciones” y puede aplicarse mediante: la elaboración de programas, materiales didácticos; y métodos pedagógicos adecuados. Estos dos aspectos interrelacionados se orientan a la adquisición de aptitudes para comunicar y cooperar por sobre las barreras culturales, de compartir y colaborar con los demás mediante la comprensión, respeto a todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores, formas de vida, diferentes patrones de pensamiento y enfatiza en el carácter formativo. El objetivo del presente trabajo es mostrar la variante implementada en el 3er año de la Licenciatura en Español como lengua extranjera para los estudiantes sinohablantes que permitió la consecución de los fines expresados en el currículo para esta etapa y que la redacción del proyecto resultara una actividad útil, motivadora en el que se conjugaran los intereses, necesidades y propósitos de los participantes en el proceso.

ABSTRACT

In the UNESCO Guidelines on intercultural education, principle III states that “intercultural education teaches all students the knowledge, attitudes and cultural competencies that allow them to contribute to respect, understanding and solidarity between individuals, between ethnic groups, social, cultural and religious and between nations” and can be applied through: the development of programs, teaching materials;

and appropriate pedagogical methods. These two interrelated aspects are aimed at the acquisition of skills to communicate and cooperate over cultural barriers, to share and collaborate with others through understanding, respect for all peoples, their cultures, civilizations, values, ways of life, different thought patterns and emphasizes the formative character. The objective of this work is to show the variant implemented in the 3rd year of the Bachelor's Degree in Spanish as a Foreign Language for Sino-speaking students that allowed the achievement of the purposes expressed in the curriculum for this stage and that the writing of the project would be a useful activity, motivator in which the interests, needs and purposes of the participants in the process are combined.

INTRODUCCIÓN

La asignatura: Práctica Preprofesional III se inserta dentro de la Disciplina Práctica Preprofesional, correspondiente a la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes. Su importancia dentro del proceso de formación del profesional medular y propicia que:

- ✓ los estudiantes demuestren el dominio de los contenidos aprehendidos en años anteriores e incluso en el que se imparte;
- ✓ el profesor los retome, amplíe y sistematice en función de los objetivos de la asignatura;
- ✓ los estudiantes adquieran las “herramientas” necesarias que les permitan establecer una correcta percepción, evaluación y modos de actuación ante las esferas de la enseñanza y la investigación del Español como Lengua Extranjera.
- ✓ el profesor organice los contenidos para que respondan al proceso lógico de la práctica componente investigativo-laboral;
- ✓ el estudiante ejercite el español académico componente imprescindible para el logro de un profesional competente;
- ✓ el profesor, considerando los factores afectivos y cognitivos de los estudiantes, facilite una mejor comprensión de la cultura del país cuya lengua estudia, tribute al desarrollo de la competencia intercultural en particular y a la competencia comunicativa en general.

“Al finalizar la asignatura, los estudiantes estarán en capacidad de: diseñar un proyecto para un proceso de enseñanza-aprendizaje, traducción e investigación científica, vinculado al E/LE, mediante la correcta aplicación y sistematización de los enunciados teóricos, metodológicos y conceptuales propuestos para cada proceso” (Programa de la asignatura Práctica Preprofesional III)

La asignatura en cuestión ha encontrado cierto rechazo por parte de los estudiantes que no reconocen la importancia y utilidad de su ejercicio final. Consideran que podría culminar con otro que se vinculara de forma más directa a las actividades que realizan en las restantes asignaturas que conforman el currículo y a sus intereses. No existe una comprensión. A esto se une el insuficiente desarrollo de las habilidades de expresión escrita, la oposición manifiesta a la realización de actividades orientadas a su desarrollo, por muchos motivos, entre ellos el uso de dispositivos móviles para copiar los apuntes de la pizarra, y las posibilidades que brinda internet de corregir los trabajos antes de entregarlos.

En la sistematización de la bibliografía no se encontraron trabajos que abordaran la problemática presentada en este estudio.

1. Desarrollo

¿Podemos contribuir al desarrollo de la competencia intercultural y mejorar la motivación de los estudiantes hacia la expresión escrita si utilizamos materiales didácticos cuyos temas sean actuales y de interés para ellos?

1.1 Análisis del contexto

Antes de comenzar a impartir la asignatura se consideró prudente y pertinente realizar un análisis del contexto en que se iba a desarrollar la docencia. Se reflexionó sobre sus características y las particularidades de los estudiantes que conformaban el grupo. Los resultados permitieron corroborar el problema existente:

- ✓ los objetivos de la asignatura y su importancia dentro del currículo de la Licenciatura estaban claros tanto para estudiantes como para el profesor y han quedado evidenciados en los planteamientos anteriores;
- ✓ los estudiantes no estaban muy conformes con la forma de evaluación final de la asignatura;
- ✓ el grupo estaba compuesto por ocho estudiantes, solo dos, el 25%, de ellos precisaban diseñar un proyecto de investigación porque culminarían sus estudios con tesis de grado, los restantes, el 75%, se sometería al examen estatal.
- ✓ los estudiantes no entendían **el concepto de distribución concéntrica** de los contenidos a través de los distintos años de la carrera, y pensaban que era una mera repetición de lo ya estudiado;
- ✓ en un primer momento los **temas de los proyectos** se relacionaban con la asignatura Didáctica, muchos de los estudiantes del grupo los rechazaban porque no tenían como objetivo final de sus estudios dedicarse a la docencia.
- ✓ **el factor afectivo motivación**, motor que impulsa a un individuo a llevar a cabo ciertas acciones y a mantener firme su conducta hasta lograr cumplir los

objetivos planteados, estaba afectado considerablemente por la situación antes planteada.

- ✓ los estudiantes no comprendían **la necesidad** del diseño del proyecto, como parte del cumplimiento de objetivos de una disciplina del currículo y la importancia para su desempeño profesional posterior.
- ✓ la situación problemática presente podía explicarse de la siguiente manera: al estar **desmotivados, otros factores afectivos como la actitud, la ansiedad, la autoestima, la inhibición, la empatía (preferencia)** pueden ejercer su influencia o manifestarse de forma negativa en el proceso de aprendizaje, entonces **la actitud**, como disposición psicológica ante los procesos de enseñanza-aprendizaje, varía. Si los estudiantes no comprenden, sienten, perciben la necesidad de la actividad orientada, disminuye **su preferencia** por la asignatura, no hay una preparación consecuente para la clase, surge **la inseguridad**, que puede manifestarse a través del nerviosismo, siente temor a hacer el ridículo, **se inhibe**, limita su participación o la reduce a cero, lo que influye en la disminución de la **autoestima** y en el aumento de **la ansiedad**.

1.1.1 Teoría de los rasgos de personalidad

Se les aplicó la teoría de los 5 grandes rasgos de la personalidad, conocida por las siglas OCEAN en inglés y ARENA en español:

- ✓ **APERTURA** a la Experiencia, muestra en qué grado un sujeto busca nuevas experiencias personales y concibe de una manera creativa su futuro. Prefiere romper con la rutina y suele poseer conocimientos sobre amplios temas debido a su curiosidad intelectual. En el caso que nos ocupa era todo lo contrario: Cierre a la **experiencia (o al cambio)**, son tradicionales, convencionales. Disfrutan de lo sencillo más que de lo complejo, ambivalente y sutil. Les gusta “no salirse de su zona de confort”
- ✓ **RESPONSABILIDAD** Refiere cuán centrado está el sujeto en sus objetivos, y cuán disciplinado se muestra para lograrlos. A pesar de que se les explicó, mostró la derivación de los objetivos por asignaturas, LOS DE ELLOS son otros y para alcanzarlos no necesitan tanta concentración en las asignaturas

que se les están impartiendo. No manifiestan responsabilidad, aspecto que se ha tratado de diferentes formas, asignaturas, espacios docentes y extradocentes.

- ✓ **EXTROVERSIÓN** Del grupo, los tres caribeños son los que se muestra abiertos con los demás y canalizan su energía en contextos sociales. Dicho de otro modo, el factor **E** examina cuánto le agrada a un sujeto estar rodeado de otras personas, cuánto le gusta expresarse ante los demás, etc. Su opuesto es lo que se observa en los sinohablantes, la **Introversión**, que se caracteriza en personas reservadas, que a menudo son tachados de antipáticos. Frecuentemente se muestran tan animados como el que más en círculos estrechos de amistad. Son más reflexivos que los extrovertidos, y tienden menos a la acción.
- ✓ Se refiere a la **ESTABILIDAD EMOCIONAL**, en general son tranquilos, pero cuando se enfadan lo hacen de verdad y considero que se resienten y son rencorosos.
- ✓ **AMABILIDAD** Es el grado en que la persona se muestra casi siempre respetuosa, tolerante y tranquila.

Se profundizó en factores afectivos como la actitud hacia la lengua que estudia y sus hablantes, nivel de lengua que trae aparejado, seguridad/inseguridad, ansiedad, miedo, temor a hablar en grupo, alta/baja autoestima, empatía, etc.

1.1.2 Diversidad cultural

Con relación a las **diferencias culturales** que podían influir en el buen desarrollo de las actividades docentes, la composición del grupo era de 5 estudiantes sinohablantes y 3 caribeños, lo que apuntaba hacia divergencias, considerando que cada uno trae, refleja, responde a sus cánones. Se podía incluir a estos aspectos, enseñanzas precedentes muy diferentes, creencias sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras encontradas, dominio de otras lenguas por parte de los caribeños y la lengua materna de estos últimos tiene diferencias en relación con el español, pero no tan abismales como la de los sinohablantes.

Otro aspecto, no menos importante, es el apoyo a la preparación del examen integrador con la asignatura Cine y Sociedad Latinoamericana que exigía el tratamiento de contenidos de la asignatura Lengua y Comunicación.

Alternativa metodológica

Para evitar los efectos negativos de los factores afectivos producidos por la situación antes planteada, se decidió asumir una “alternativa metodológica” que se define como una opción, variante que integra métodos, procedimientos, técnicas, actividades que se conciben para la realización de tareas determinadas durante el proceso de enseñanza, y que está dirigida a la consideración y el tratamiento de los factores afectivos. (Adaptada de Deler, G 2007), de forma preventiva.

La alternativa, sirve de material complementario para ejercitar los contenidos relacionados con la Metodología de la Investigación que incluye según el Programa de la asignatura los temas siguientes:

- ✓ Los paradigmas de la investigación científica.
- ✓ Etapas del protocolo o diseño de la investigación.
- ✓ Introducción al estudio del Diseño Teórico.
- ✓ Introducción al estudio del diseño metodológico. Componentes.
- ✓ El informe profesional de investigación.
- ✓ La comunicación científica de la investigación

Selección de materiales

Para lograr la práctica efectiva se seleccionaron nuevos materiales didácticos y se elaboraron las actividades de la lengua necesarias y orientadas al tratamiento de las formas de la actividad verbal en forma integrada, algunos ejemplos:

- ✓ Noticias o fragmentos de la prensa plana, fundamentalmente del semanario Orbe.
 - Las chinas se dicen solteronas a los 30 años (Semanao Orbe, Dany Vales, corresponsal /Beijing)

- Amistad a la etíope (Semana Orbe)
- ✓ Cuentos cortos de autores hispanoamericanos
 - El móvil (Juan José Millás, España)
- ✓ Audios de la página web www.radialistas.com
 - La factura
 - Dos generaciones
 - Contratos basuras
 - Soy importante (red social Facebook)
 - El agua: una carta futurista
- ✓ Poemas de autores hispanoamericanos.
 - Qué les espera a los jóvenes (Mario Benedetti, Uruguay)
- ✓ Videos
 - Comidas típicas cubanas
 - Caldosa, sopa popular
 - Videos cómicos
- ✓ Videos clip
 - El amor (Ricardo Arjona, Guatemala)
- ✓ Chistes gráficos

Los materiales seleccionados permitieron:

- continuar el **desarrollo de la competencia comunicativa en español L2**, por lo que se diseñaron diferentes actividades de la lengua y se propuso una secuenciación que facilitó su integración.
- determinar **el tema de una posible investigación**, el título del proyecto, situación problemática, así como los otros componentes del diseño.

- apoyar la asignatura Cine y Sociedad Latinoamericana. Las actividades se orientaron **a la expresión escrita** y su objetivo estuvo encaminado a la redacción de la introducción, desarrollo y conclusiones de un trabajo referativo sobre Cine y Sociedad Latinoamericana en el cual debían observarse las normas establecidas para este tipo de documento y demostrar su capacidad crítica y argumentativa.

Valoración y aporte social

La utilización de materiales auténticos en diferentes soportes, el tratamiento de contenidos culturales incluidos en ellos y la secuencia sugerida facilitó la ampliación de temas transversales actuales, el conocimiento de la realidad de países hispanohablantes, la reflexión y comprensión de aspectos que facilitan el entendimiento entre las diferentes culturas, y al desarrollo de la expresión escrita, en este caso, al logro de los objetivos finales de la asignatura Práctica Pre Profesional III: la presentación de un proyecto de investigación.

La alternativa didáctica presentada se puso en práctica el curso anterior en el grupo de tercer año de la carrera Licenciatura en Lengua Española para no Hispanohablantes en la asignatura Práctica Preprofesional con el objetivo de motivar a los estudiantes y contribuir a la redacción del proyecto de investigación, evaluación final de la asignatura antes mencionada. Además, sirvió para apoyar los contenidos de la asignatura “Cine y Sociedad”, las cuales se evalúan en un examen integrador.

En el presente curso escolar se implementó de nuevo, pero esta vez los materiales se utilizaron para apoyar el desarrollo de la competencia comunicativa en general y apoyar a la asignatura de Cine y Sociedad.

Los resultados son satisfactorios y se ha podido comprobar una mayor participación de los estudiantes en las actividades de lengua propuestas lo que demuestra que los materiales y las temáticas que abordan resultan de su interés.

Se considera pertinente apuntar que la alternativa puede utilizarse en otros tipos de curso en los que se imparta español lengua extranjera y segunda para el desarrollo de la competencia intercultural y la integración de las distintas formas de la actividad verbal, tanto en la facultad como en otros centros. Se considera factible, además, su

posible aplicación en el aprendizaje de español lengua materna haciéndole los ajustes necesarios.

CONCLUSIONES

La aplicación de la alternativa metodológica:

- contribuyó de manera efectiva al cumplimiento de los objetivos de la asignatura;
- se utilizó la clase invertida, cuyo objetivo es que en la casa los estudiantes lean, analicen, sistematicen, resuman y ...se pregunten y en la clase interactúan, clarifican, solucionan sus dudas, profundizan.
- permitió proyectar, secuenciar y modelar las acciones del profesor y de los estudiantes;
- propició la profundización de los aspectos socioculturales, al conocimiento de las culturas presentes en el aula, a las culturas en contacto.
- favoreció a que se desplegaran las características de la competencia intercultural su variable afectiva, su variable cognitiva y su dimensión comunicativa
- facilitó la integración de los distintos aspectos de la actividad verbal.

RECOMENDACIONES

- Perfeccionar la alternativa metodológica.
- Aplicar encuesta a los estudiantes para conocer los temas de interés para ellos.
- Poner en práctica la alternativa con las adaptaciones necesarias en la asignatura Lengua y Comunicación.
- Presentar los resultados de la aplicación de la alternativa en eventos científicos.
- Ampliar los resultados más allá del desarrollo de la competencia intercultural, sino también como recurso para el desarrollo de la expresión escrita, adicionando actividades concretas para lograr este fin.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Centro Virtual Cervantes. Consultado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid. Anaya / Instituto Cervantes / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Deler, G. (2007). Alternativa metodológica para fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje. En: www.revcompinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/1135/html. Consultado el 23 de junio de 2016
- Falero, F (2016) La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera: una propuesta blended-learning con sinohablantes, Instituto Cervantes de Pekín.
- Goldberg, L (1993) Los cinco rasgos de la personalidad, en línea, url <https://lamenteesmaravillosa.com/cinco-grandes-rasgos-analizar-la-personalidad-segun-goldberg/>
- González, D. P. C. (2010). La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, España.
- Instituto Cervantes (2008): Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en: [//cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/indice.htm) .
- Instituto Cervantes (2011). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español según el MCER. Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2014- 1997-2011.
- Montes de Oca, R.N, Machado Ramírez, E. F. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es Consultado 25/9/2017
- Programa de la asignatura Práctica Preprofesional (III) (2014)
- Soler-Espiacuba, D (2010) Los factores emocionales en la enseñanza del E/L2. el trasvase intercultural.
- UNESCO, (2004) Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural

Anexo: Ejemplo secuencia de una clase

1ra clase

Trabajo con el texto: “Las chinas se dicen solteras a los 30”, Dany Vales, corresponsal /Beijing, Semanario Orbe.

- **Predicción del tema a partir del título del texto.**
 - ✓ Intercambio sobre las diferentes ideas, causas, motivos, realidades, ficción.
 - ✓ Opinión de los estudiantes tomando roles diferentes: Las estudiantes hablarían como si fueran “ellos” y ellos, como ellas.
- **Trabajo con el léxico y estructuras para facilitar la comprensión.**

[Estas son las que el profesor considera necesarias, pueden surgir otras que los estudiantes no conozcan]

Sustantivos	Adjetivos	Verbos	Preposición	Expresiones
sondeo	ancestral	tender	tras	...y pese
lustro	pletórica	emparejarlos		“quedadas”
fémica		alistarse		Sería una suerte de jardín de las delicias
solterona	vertiginoso	proliferar		
allegados		registrar		

- **Lectura del texto fuera de clase como trabajo independiente**

[Cada estudiante lo va a leer cuantas veces lo crea necesario, y va a hacer las anotaciones pertinentes. En la clase se ejecutarán las actividades que requieran del concurso del profesor]

- **Formulación de 2 preguntas sobre el texto o sobre informaciones que no están en él y quisiera conocerlas.**

[Se asignan los párrafos a los estudiantes para que se abarque todo el texto]

2da. clase

- **Comprobación de la comprensión a través de las preguntas elaboradas por los estudiantes.**

[Si el profesor lo considera necesario, puede elaborar algunas]

- **Clarificación de aspectos gramaticales, socioculturales, etc.**

[Apoyarse en los estudiantes para aclarar las dudas. Es importante cuando hay estudiantes representantes de varias culturas organizar el intercambio y hablar de sus realidades, comprensión hacia el otro, promover la diversidad]

- **Conversación del profesor con los estudiantes para llevarlos hasta el problema que se presenta en el texto, posible *tema de investigación***
- **División del grupo en pequeños grupos (o en parejas, si así lo prefieren) para determinar los *títulos de los posibles proyectos de investigación*.**

✓ *La soltería: un problema de la mujer treintañera china.*

✓ *Las agencias de contactos: una vía para encontrar parejas.*

✓ *Tradiciones y costumbres sobre el matrimonio*

✓ *Apertura hacia las tendencias contemporáneas sobre las parejas.*

- **Intercambio sobre los posibles subtemas a tratar según los títulos de los proyectos.**

[Etapa importante para facilitar el trabajo de redacción del proyecto]

- **Orientación del trabajo de conclusión del proyecto: en parejas.**

[Consideración de todos los componentes del proyecto]

3ra. clase

- **Presentación del Proyecto a toda la clase**

[Influye en la calificación las sugerencias y opiniones sobre los otros proyectos]

- **Evaluación del proyecto por los estudiantes / profesor**
- **Intercambio sobre todo el proceso de elaboración del proyecto.**

[Desde el trabajo con el texto, etapas, aspectos difíciles, interesantes. Conclusiones sobre la actividad]

CONCEPCIÓN DE LOS CONTENIDOS CULTURALES DESDE EL ENFOQUE INTERCULTURAL

Autores: MSc. Saidirys Barrera Vázquez, saidirys.bv@fenhi.uh.cu
DrC. Juan Silvio Cabrera Albert, juansiporcuba@gmail.com

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

Resumen

Los estudios sobre culturas en el contexto de la formación en lenguas extranjeras muestran una evolución significativa desde inicios del siglo XX. En el centro de esta arista esencial se halla la variedad de criterios que históricamente ha existido en torno a la selección de los contenidos culturales que deben ser abordados, directamente relacionados con la importancia y función que se le otorgue a la cultura para el estudio de un idioma. El presente trabajo aborda la concepción de los contenidos culturales en diferentes períodos de la evolución de la enseñanza de lenguas extranjera, en relación con la noción de cultura asumida, por ejemplo: la llamada cultura formal o cultura con mayúscula, en contraposición a la cultura no formal o cultura con minúscula. Se refiere a la variedad de sentidos con que se entienden los contenidos culturales y la ambigüedad en el uso de los términos asociados a la cultura, como resultado del gran desarrollo de la investigación y el énfasis en el componente cultural. Por último, analiza la ampliación y reformulación de la noción de contenidos culturales, desde el carácter procesal dinámico de la interculturalidad y el enfoque intercultural, el cual pone de relieve la construcción discursiva, textual e interpretativa de la cultura meta, así como la participación de la exterioridad y la cultura propia en este proceso.

SUMMARY

AN INTERCULTURAL DIDACTIC APPROACH TOWARD CULTURAL CONTENTS

Studies toward cultural contents within language teaching show a significant progress since the beginning of XX century. In the center of such, historical analysis carried out there is a wide variety of criteria related to the importance and function of culture and its relation to language. The present work is about ways established to approach cultural contents during different periods of language teaching evolution. The authors specifically emphasize the notions of culture assumed, for example, that of formal or the so called "culture written with capital letters", the one opposite to non-formal culture or the culture written with lower case letter". It refers to the variety of senses by which we can understand cultural contents and the ambiguity in the use of terms associated to culture resulting from research development and the emphasis in the cultural components. Finally, authors analyze the wide and reformulated notion of cultural contents derived from the dynamic process character of intercultural relations. Such process reveals the discourse textual and interpretative construction of target culture as well as the participation of external factors including self-culture, in this process.

INTRODUCCIÓN

El acto de comunicación mediado por una lengua extranjera está siempre abocado a establecer el diálogo entre culturas. En palabras de Sercu (2005) –citadas por Paricio (2014): “(...) la formación en lenguas extranjeras es, por definición, intercultural” (p. 216). Ello ha conllevado al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje⁷⁴ de lenguas extranjeras en estrecho vínculo con su(s) cultura(s) de referencia.

Los estudios sobre culturas en tal ámbito muestran una evolución significativa desde inicios del siglo XX⁷⁵. En el centro de esta arista esencial de la formación en lenguas extranjeras se halla la variedad de criterios que históricamente ha existido en torno a la selección de los contenidos culturales que deben ser abordados, directamente relacionados con la importancia y la función que se le otorgue a la cultura para el estudio de un idioma. La falta de uniformidad en este sentido llega hasta el día de hoy.

DESARROLLO

Valdés (2010) se refiere a los contenidos, y su tratamiento, abordados desde la noción de cultura que se adoptó inicialmente en las clases de lenguas:

(...) Al inicio era vista como un accesorio del aprendizaje de una lengua, se trataba de ofrecer lo que se ha llamado cultura formal o cultura con mayúscula, o lo que para otros era civilización: geografía, historia, etc. Se presentaba generalmente una visión estereotipada de la cultura meta de manera descontextualizada. Esta sólo servía para enriquecer el saber de los estudiantes, considerando que de esa manera serían más cultos (p. 1).

Los contenidos culturales y métodos de tales cursos estaban orientados a ofrecer nociones de la historia de las civilizaciones y su herencia cultural. Además de la geografía y la historia, abarcaban aspectos como la economía, la sociopolítica y el arte a través de conferencias de carácter informativo. Estos estudios -inscritos en una perspectiva hoy reconocido como tradicional-, tuvieron un desarrollo significativo en países como Alemania y Rusia, donde se desarrolló la disciplina denominada en su

⁷⁴ En lo adelante PEA.

⁷⁵ Torres (2003) apunta hitos significativos en este sentido.

traducción Cultura y Civilización o Paisología. Se les llamó *background studies* en inglés, *Civilisation* en francés y *Landeskunde* en alemán (Paricio, 2013, p. 217).

Valdés (2010) adopta el criterio de Omaggio (1993) al situar las primeras discusiones que intentaron cambiar tal selección del contenido cultural en los años sesenta en Estados Unidos (p. 1). Se apeló entonces al tratamiento de la denominada cultura en minúscula –también reconocida por los especialistas como no formal, contemporánea o social. La atención se desplazó a aspectos y prácticas de la vida cotidiana como costumbres, tradiciones, ritos y usos propios de cada sociedad⁷⁶.

Se comenzó, entonces, a ver la lengua como la vía para dotar al estudiante de una formación general que le permitiera no sólo conocer otras culturas, sino también comprenderlas. De esta forma se comenzó a cuestionar no sólo el contenido del componente cultural a impartir, sino también la forma y los medios para trabajarlos en el aula (Valdés, 2010, p. 1).

La decantación por una u otra perspectiva, o la selección aleatoria de aspectos comprendidos en ambas, llega a la actualidad. Un análisis (Eurydice, 2001) de programas de enseñanza de lenguas en el contexto escolar europeo, arrojó que

(...) existía una gran variedad, según los países, a la hora de precisar los conocimientos culturales a adquirir por el alumnado, pudiendo referirse éstos tanto a los usos y costumbres de la vida cotidiana como a la geografía y a las instituciones políticas del país o países donde se hablaba la lengua objeto de estudio (Paricio, 2014, p. 218).

Por otra parte, fuentes bibliográficas que se refieren al tema dan cuenta de las críticas dirigidas a ambas posturas. Se señalan los inconvenientes de la enseñanza de una cultura extranjera basada en la impartición de fechas y datos -lo que acentuaría el establecimiento de estereotipos-, así como de su reducción a la presentación de temas como comidas, fiestas y danzas, desentendida del legado histórico –al promover una visión limitada, superficial, de la cultura abordada exclusivamente desde expresiones

⁷⁶ Aspectos relacionados, por ejemplo, con: comer, vestirse, ir de compras, actuar adecuadamente en situaciones cotidianas, la estratificación social, los estilos de vida más representativos, el matrimonio, el trabajo, entre otros.

contemporáneas y cotidianas, sin desechar la importancia de las mismas (Zehner, 2014, p. 3) (Torres, 2003, p. 12).

A ello se suma la variedad de sentidos con que se entiende el contenido cultural. Corti (s.f.) señala cierta ambigüedad en el uso de los términos asociados a la cultura, como resultado del gran desarrollo de la investigación y el énfasis en el componente cultural:

La ambigüedad en el uso de los términos puede leerse en planes de estudio o lineamientos, donde la cultura se comprende en diversos sentidos. Primero, como contexto desde el cual se aprende la lengua, segundo, como conocimientos asociados a prácticas socioculturales y, tercero, como parte de los conocimientos declarativos compartidos por una cierta cultura. En decir, se encuentra implícita en las competencias interculturales y en las competencias funcionales comunicativas de diferentes maneras (p. 247).

Por ejemplo, las competencias sociolingüísticas –uno de los componentes de la redefinición de la competencia comunicativa que realiza el Consejo de Europa (2001) en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*⁷⁷, junto a las competencias lingüísticas y las competencias pragmáticas-, se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Abarca las convenciones sociales, tales como: las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad; por lo que afecta considerablemente toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas (Consejo de Europa, 2001, pp. 116 - 119).

Por otra parte, el MCERL propone una clasificación de los contenidos culturales en el ámbito de la enseñanza de la cultura asociada a una lengua. Dentro del *conocimiento declarativo (saber)* –contemplado como una de las competencias generales⁷⁸ del

⁷⁷ En lo adelante MCERL. Documento significativo por su importancia y actualidad como base compartida para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales en toda Europa.

⁷⁸ Las competencias generales -ubicadas fuera de las estrictamente relativas a la lengua, aunque en interacción con ellas-, son las que remiten de manera más específica a la dimensión cultural. Además del

individuo (Consejo de Europa, 2001, pp. 99-106)-, el documento recoge el *conocimiento del mundo* y el *conocimiento sociocultural*⁷⁹.

El *conocimiento del mundo* incluye el conocimiento factual relativo al país o países en que se habla el idioma: sus lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos; sus principales características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas (Consejo de Europa, 2001, pp. 99-100) –a tono con los contenidos de la llamada cultura en mayúscula.

Como objeto del *conocimiento sociocultural* se establecen siete áreas de características distintivas de una sociedad: la vida cotidiana; las condiciones de vida; las relaciones personales; los valores, las creencias y las actitudes respecto a clase social; el lenguaje corporal; las convenciones sociales y el comportamiento ritual en ceremonias y prácticas religiosas (Consejo de Europa, 2001, pp. 100-101) –en sintonía con el perfil de la cultura en minúscula.

Sin embargo, el enfoque intercultural –aunque toma como base el conocimiento descriptivo al que se refieren el *conocimiento del mundo* y el conocimiento sociocultural– no se centra en la mera transmisión de informaciones culturales sobre un grupo o región determinada. El objetivo de la enseñanza de la dimensión intercultural consiste en “(...) la búsqueda del desarrollo de capacidades, perspectivas y puntos de vista. Podríamos decir que remite más bien al mundo de los valores y de las actitudes” (Paricio, s.f., p. 8). Así lo declara la incorporación en el MCERL de la *consciencia intercultural* como uno de los tres componentes del *conocimiento declarativo (saber)*, junto al *conocimiento del mundo* y al conocimiento sociocultural.

conocimiento declarativo (saber), incluye: *destrezas y habilidades (saber hacer)*, *competencia existencial (saber ser)* y *capacidad de aprender (saber aprender)*.

⁷⁹ Aunque el MCERL aborda con independencia el *conocimiento sociocultural*, lo reconoce como un aspecto del *conocimiento del mundo*. Sin embargo, la decantación del *conocimiento sociocultural* radica en que es probable que no se encuentre en la experiencia previa el estudiante y puede que esté distorsionado por los estereotipos, según lo expresado en el propio documento.

La *consciencia intercultural* es el resultado del conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio por medio de las similitudes y diferencias distintivas entre ambos. Es importante destacar que la formulación de tal comprensión se realiza con dependencia del conocimiento y las percepciones que genere el tratamiento de este. Además del conocimiento objetivo, implica la adquisición de conciencia sobre la manera en que es percibida una comunidad cultural desde la perspectiva de los demás (Consejo de Europa, 2001, pp. 101-102).

El *Plan curricular del Instituto Cervantes*⁸⁰. *Niveles de referencia para el español*⁸¹ (2006) -otro documento de referencia a nivel internacional en la preparación de los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza del español como lengua extranjera-, comparte la noción clasificatoria del contenido cultural asumida por el MCERL. Una de las dimensiones que estructura tales niveles de referencia es la cultural, organizada en tres inventarios: de *Referentes culturales*, de *Saberes y comportamientos socioculturales*⁸², de *Habilidades y actitudes interculturales*. Este último –aunque necesariamente se erige sobre el conocimiento descriptivo de los otros dos-, es de naturaleza procedimental.

El carácter procesal dinámico de la interculturalidad ha modificado la concepción del componente cultural, “(...) comprendido como las destrezas necesarias para interactuar con hablantes de una cultura ajena a la del aprendiente” (Corti, s.f., p. 247). En correspondencia, también ha incidido en la transformación de la enseñanza de la cultura y la noción del contenido cultural. Como asevera (Corti, s.f.):

(...) ya no podemos presuponer que la elección de los contenidos que consideramos característicos de la cultura meta nos permitirá acceder directamente a dicha cultura, no basta con un catálogo de los temas

⁸⁰ El Instituto Cervantes -fundado en España en 1992-, no solo posee su papel rector sobre la red de instituciones que lo conforman, su orientación también ejerce una fuerte influencia en la enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua en el mundo.

⁸¹ En lo adelante PCIC. Su primera versión se implantó en la red de centros del Instituto Cervantes en el año 1990, la cual fue sustituida por su actual propuesta en el año 2006.

⁸² Estos dos primeros inventarios se complementan entre sí.

característicos de tal cultura. El proceso de acceso a la misma es lo importante, el qué está determinado por el cómo. De por medio existe una interpretación que determina el objeto y que, como sabemos, nunca es neutra (pp. 248 -249).

El enfoque intercultural pone de relieve la construcción discursiva, textual e interpretativa de la cultura y se orienta hacia la concienciación del proceso a través del cual se conforma una visión de esta. Es un proceso en el que la subjetividad interviene desde diferentes aristas que convergen en el contexto del aula.

La cultura toma una forma desde el discurso, moldeado por la selección de temas, así como la manera en que estos son presentados y analizados, lo que conforma una realidad discursiva y la hace visible desde determinada perspectiva. Los textos a través de los cuales se presenta la imagen de una cultura participan de ese discurso, dirigidos a propiciar una interpretación de la interpretación que ya ellos constituyen en sí mismos.

A esto se suma la exterioridad que generalmente participa en la construcción de la forma que toma la cultura a nivel discursivo. “Una de sus características principales en el marco de la enseñanza de lenguas es cierta exterioridad; es decir, aquellos que interpretan los textos de la cultura meta no participan directamente de la misma” (Corti, s.f., p. 250).

Por otra parte, resulta fundamental tener en cuenta la participación de la cultura propia en la conformación de la imagen de la cultura extranjera, pues –en sintonía con los planteamientos anteriores-, “(...) las percepciones y opiniones que tenemos del mundo no son nunca objetivas, sino que están determinadas por la cultura en la que hemos crecido, además de por otros factores más personales, como pueden ser el carácter o la educación” (Castro, s.f., 224).

Desde estos presupuestos se cuestiona la cultura meta como instancia claramente definida, y pasa a ser percibida como aquello que se enseña en clases. Así, la relación entre la cultura propia y la cultura meta queda mediada por el espacio intermedio del aula, descrita como *tercer lugar* o *tercera cultura* -según autores como Homi Bhabha y Kramsch (referidos por Corti, s.f., p. 249).

Se amplía entonces la concepción del contenido cultural:

Por contenidos culturales o socioculturales comprendo aquí no sólo los fenómenos que se muestran como pertenecientes a otra cultura, sino también, en el espíritu de los primeros trabajos de Byram (1989), la imagen que se crea de dicha cultura meta a través de los distintos actos de habla y textos que forman parte del aprendizaje. Un contenido cultural puede ser por lo tanto una explicación de la preparación de una comida, pero también la forma en que se configura una tarea, la elección de las palabras y el tema del que se habla, etc. Los criterios de elección que llevan a hablar de estos platos en particular, la importancia dada a la comida o la forma de introducir esta comida forman parte de la representación cultural tanto como el fenómeno mismo que se presenta (Corti, s.f., p. 250).

CONCLUSIONES

Ante el carácter descriptivo del tratamiento tradicional de los contenidos culturales y la variedad de sentidos con que se entienden en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el enfoque intercultural transforma la noción de contenidos culturales y su enseñanza.

El enfoque intercultural, aunque toma como base el conocimiento descriptivo de determinados elementos culturales, pone de relieve la construcción discursiva, textual e interpretativa de la cultura meta, así como la incidencia en ello de la exterioridad y la cultura propia, y se orienta hacia la concienciación del proceso a través del cual se conforma la visión de una cultura.

Desde estos presupuestos, los contenidos culturales adquieren un carácter procesal, se entienden como la imagen que se crea de la cultura meta, la cual es cuestionada como instancia claramente definida y pasa a ser percibida como aquello que se enseña en clases.

El enfoque pone el énfasis en la necesaria transformación del PEA de la cultura, el cual deberá estar orientado, más que al conocimiento, al desarrollo de habilidades y actitudes que conduzcan a la formación de un hablante o mediador intercultural, capaz de mediar entre universos culturales diferentes –incluido el propio-, desde una postura comprensiva y respetuosa hacia la diferencia.

BIBLIOGRAFÍA

Castro (s.f.). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. Recuperado el 20 de abril de 2020,

Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. Recuperado el 8 de octubre de 2019, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Corti (s.f.). ¿Qué cultura conocen y aprenden los futuros profesores de E/LE? Recuperado el 20 de abril de 2020

Forgas, E. (2007). El lugar de la literatura, la historia y el arte en la enseñanza de español a extranjeros. En Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros (pp. 213-228). Onda: JMC. Recuperado el 4 de marzo de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341079>

García, A. B. La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 4 de marzo de 2019, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf

Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Recuperado el 11 de octubre de 2019, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Paricio, S. M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, (21), 215-226. Recuperado el 4 de marzo de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315>

Paricio, M. S. (s.f.). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 20 de abril de 2020

Torres, H. M. (2003). El Desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural de los Estudiantes de la Licenciatura en Inglés con Segunda Lengua Extranjera a través del Curso Panorama Histórico-cultural de los EEUU. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Filológicas. Universidad de La Habana, Cuba.

Valdés, V. (2010). El desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural de los estudiantes de Alemán como Segunda Lengua Extranjera a través de módulos de entrenamiento intercultural, desde un enfoque formativo. Propuesta teórico-práctica. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Filológicas. Universidad de La Habana, Cuba.

Zehner, P. D. (2014). La cultura en la clase de segunda lengua o lengua extranjera: el rol de la literatura. En FIAPE, V Congreso Internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Cuenca. Recuperado el 20 de abril de 2020.

GLOSARIO SOBRE LA COVID-19: INSTRUMENTO PARA LA SUPERACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Autora: MSc. Maritza de la Caridad Pérez Venet, maritzavp@infomed.sld.cu,

Facultad Preparatoria, Universidad de Ciencias Médicas de La Habana

Resumen

El encargo social de la Universidad Médica contemporánea es la formación de un médico más humano y competente, para ejercer en las condiciones actuales de desarrollo de la humanidad; para ello, las instituciones que participan en la formación de este recurso humano, dirigen sus procedimientos a la búsqueda de vías que garanticen docentes con el desempeño profesional pedagógico para que logren resultados superiores en la formación integral de estudiantes y profesionales de la salud.

La actual década se ha caracterizado por profundos cambios científico-técnicos, que han revolucionado las formas de saber y de actuar. Transformaciones, que si bien han elevado la calidad de vida del hombre; también, han introducido alteraciones en la sociedad. Este contexto exige implementar prácticas que; desde lo curricular y durante los estudios, tributen a las competencias de sus egresados. El objetivo es socializar un glosario digital asociado al proceso epidemiológico COVID-19 para la Facultad Preparatoria.

Palabras clave: Glosario digital, COVID-19, formación de recurso humano, desempeño profesional pedagógico.

INTRODUCCIÓN

El encargo social de la Universidad Médica contemporánea se dirige a lograr la formación de un médico más humano y mejor preparado, para enfrentar su profesión en las condiciones actuales de desarrollo de la humanidad; para ello, las instituciones que participan en la formación de este recurso humano, dirigen sus procedimientos a la búsqueda de vías que garanticen docentes con el desempeño profesional pedagógico para que logren resultados superiores en la formación integral de estudiantes y profesionales de la salud.

Esta labor se desarrolla en un contexto muy complejo en la segunda década del XXI que se ha caracterizado por profundos cambios científico-técnico, los cuales han revolucionado las formas de saber y de actuar en todo el mundo y en las esferas de la sociedad. Cambios, que si bien han elevado la calidad de vida del hombre; también, han introducido alteraciones en la sociedad a nivel mundial en la economía y el medio ambiente, que ponen en riesgo la supervivencia. Por tal motivo se impone la necesidad

de implementar prácticas que; desde lo curricular y durante los estudios, tributen a las competencias de sus egresados.

En esa línea de pensamiento el cuadro epidemiológico por el que transitan más de ciento ochenta y cinco países ante la tasa de mortalidad de la COVID -19, lo que hasta el momento es casi diez veces mayor que la gripe, como refieren científicos de la Universidad de California en San Francisco revela la virulencia de esta enfermedad y esta situación ha movilizó a todas las fuerzas de cada una de las naciones para combatir su avance mortal.

La propuesta se sustenta en el método dialéctico materialista, el cual posibilita la utilización de los métodos: Histórico-lógico en la fundamentación teórica y registro de los vocablos. La Sistematización en la combinación de las esencialidades y regularidades del lenguaje en circunstancias determinadas por la sincronía de la lengua, así como para la concepción, diseño y visión del inventario léxico sobre la COVID -19. La Observación abierta y el Vivencial para obtener información directa e inmediata de las nuevas palabras y sus significados en el contexto de la pandemia en Cuba. Es medio portable que integra disciplinas como la historia, filosofía, antropología, psicología, sociología, lingüística, axiología, pedagogía en un lenguaje HTML *Autoweb*.

El presente estudio tiene *el objetivo* de socializar un glosario bilingüe con las principales palabras y frases asociadas al proceso epidemiológico de la COVID -19 en un recurso digital científico-didáctico, dinámico, portable, actualizado y ético de la Facultad Preparatoria de la Universidad de La Habana.

DESARROLLO

Expresó el apóstol: “Las palabras deshonran cuando no llevan detrás un corazón limpio y entero. Las palabras están de más, cuando no fundan, cuando no esclarecen, cuando no atraen, cuando no añaden”.¹

La historia registra que desde las antiguas civilizaciones hasta la actualidad el género humano ha encontrado en la corporalidad y la gestualidad un marcado apoyo al lenguaje. El lenguaje humano se debe a adaptaciones evolutivas que se dan exclusivamente en seres humanos de la especie *Homo sapiens*². En su conducta social

utiliza un sistema de señas de carácter universal como código que expresan significados compartidos.

Todos requieren la herramienta del lenguaje, la mejor para modificar y mejorar las propias capacidades cognitivas, imprescindible para el estudio de los fenómenos de la realidad objetiva, porque el lenguaje continúa en la actualidad, y desde hace 40.000 años, como un relevante recurso en la interacción social. El lenguaje y las tecnologías asociadas a su uso, la escritura, los sistemas de comunicación y de forma muy especial los sistemas de educación, son los instrumentos más eficaces de acceder y modificar las capacidades cognitivas, las que conforman la identidad individual y permiten la transmisión cultural de la que depende el progresivo avance de nuevas tecnologías.

El origen y progreso del hombre y el lenguaje, como expresa James Burnett³, es una obra que explica el surgimiento del lenguaje humano a partir las ventajas evolutivas: concluía que el lenguaje se desarrolló como un método de supervivencia ventajoso cuando una comunicación clara podía ser determinante para evitar peligros, explicando además las principales características de los idiomas primitivos y argumenta que a lo largo de su historia, la humanidad ha ido desarrollando diferentes esquemas lingüísticos en respuesta a un medio y a estructuras sociales cambiantes.

Como se ha observado el lenguaje aporta y trasmite la tradición, creación y valores del género humano o sea, de la cultura. Por ello, las ciencias y las tecnologías tienen también su propio lenguaje y en este estudio se rebela el impacto del lenguaje en la relación interdisciplinaria lingüística-pedagogía-medicina.

La pandemia de la COVID-19; que ha conmovido a la humanidad desde finales del año 2019 y durante los ocho primeros meses del 2020 por su complejo impacto en todas las esferas de la vida; ha motivado, a partir de la observación y la experiencia vivencial de mundo y del país; en las autoras el estudio de términos y frases asociadas a esta mortal enfermedad. Una muestra ostensible, de la connotación originada por este virus letal son los nuevos registros léxicos que las investigadoras aportan al paradigma lingüístico en la esfera educativa y médica cubana, por lo que se propone la elaboración de un glosario de términos ante esta cerril realidad.

Un conjunto de glosas es un *glosario*⁴. Etimológicamente, la palabra *glosario*⁵ proviene del latín "glossarium", formado de glosa" (palabra oscura, o difícil de entender) y "arium" (lugar para guardar cosas).

La compilación de glosas en glosarios fue el comienzo de la lexicografía, y los glosarios así producidos fueron los primeros diccionarios⁴. A criterio de algunos especialistas, en la antigüedad los *glosarios* eran aquéllos que se dedicaban a la recolección de términos oscuros o con significados que no fueran tan comunes y la realización de anotaciones sobre éstos que permitieran una mejor comprensión de los textos.

En la literatura revisada por la investigadora, se constata que expertos consideran en términos sencillos que un *glosario*, significa lugar donde se guardan las palabras que no se entienden. Señalan también que un *glosario* también significa *una colección de términos especializados y sus significados*⁴.

La estudiosa, en los estudios realizados, constataron otra acepción de la palabra *glosario*⁸ como por ejemplo: es "*un catálogo de palabras de una misma disciplina, de un mismo campo de estudio, etc., definidas o comentadas*".

El hombre, basándose en la utilidad ello, crearon los diccionarios, que resultan más amplios y cuya finalidad es semejante al aportar conocimientos acerca del significado de las palabras. Esos términos originan este glosario. El glosario se parece al diccionario (incluso, suele ordenarse alfabéticamente), sin embargo, tiene la particularidad de presentar solo palabras de áreas específicas del conocimiento, es decir, términos disciplinares especializados⁴

Al evaluar los criterios anteriores la escritora indaga: *¿cómo elaborar*⁹ *un glosario con los elementos esenciales?* Se valora que muchos han sido los criterios expuestos por los científicos relacionado con dichos elementos o aspectos primarios.

Al respecto la escritora asume la concepción expresada por la mexicana Evelyn Hugo Rojas¹⁰ Licenciada en Letras quien expresa que "las definiciones son un aspecto central en la construcción de un glosario. Cuando se define, comúnmente, la pregunta que se trata de responder es "*¿qué es X?*". "*X*" puede ser un objeto, un proceso, una entidad, un sujeto, un lugar, un concepto, entre otras posibilidades. La respuesta es su definición. Hay varios tipos de definiciones, pero las más comunes son las denominadas

“lógicas”. Conciernen a aquellas que tienen los siguientes constituyentes: La palabra que nombra al objeto de conocimiento que se quiere definir o que señala la clase de objetos a la que pertenece el elemento que se define, la que va generalmente asociada a un categorizador. Un verbo que relaciona el término a definir con otro, como por ejemplo, los verbos “ser”, “corresponder”, “referir” o “entender”, entre otros.. Las características individuales que diferencian el objeto de otros de la misma clase. Estas características, propiedades u atributos del elemento que se define pueden ser de varios tipos, pero las más comunes son “función” y “partes constituyentes”. Ejemplo de ello es el mapa conceptual¹⁰ propuesto por la especialista y que es contextualizado por las autoras del presente trabajo:



Fuente: Elaboración de glosario

La concepción presentada no expresa un trabajo concluyente, sino una propuesta que transita hacia el perfeccionamiento sistemático y continuo.

El vocabulario utilizado en el *glosario* refleja el medio físico y social de los hablantes de Cuba, porque es un inventario de las ideas, los intereses y las ocupaciones de la comunidad de la Mayor de Las Antillas que se adaptan a las preocupaciones, los intereses y las vivencias de los hablantes. En opinión de la creadora utilizar el *glosario* es conocer el léxico, saber usarlo, y también conocer y saber utilizar las reglas que controlan la combinación correcta de los elementos. Las situaciones sociales son muy diversas, por lo tanto, disponer de este glosario es conocer términos y frases según las convenciones sociales durante la COVID-19.

Este criterio coincide con el juicio emitido por Santiuste11 en el cual refiere que: la herramienta de interacción comunicativa del hombre en el curso del desarrollo del lenguaje tiene por lo menos dos consecuencias determinadas: 1. *Desarrollo de las*

capacidades físicas: poder producir sonidos lingüísticos y secuencias de sonidos. 2. *Desarrollo cognitivo*: Es la capacidad mental suficiente para reconocer, identificar, diferenciar y manipular los procesos del entorno.

El lenguaje humano posibilita la expresión del pensamiento y la exteriorización de los deseos y afectos mediante signos inicialmente sonoros/acústicos y muy posteriormente en la genealogía del lenguaje, que son signos basados en el par significante/significado. A inicios de s. XX Saussure¹² consideraba *biyectivos o perfectamente correspondientes al par Ste. (significante) / Sdo. (Significado.)*

Se verifica este criterio con lo expresado por las Doctoras en Ciencias cubanas Vargas y Prol quienes expresan que la palabra, como signo lingüístico básico, es la unidad central del sistema de lengua y que es un elemento de doble cara: una material (significante), referida al sonido al pronunciarse, y otra ideal (significado) que representa lo que se quiere expresar. Esta relación favorece la función primaria, la comunicación social y la función cognitiva, base del pensamiento¹³.

Esta relación es aprovechada por las autoras para afrontar el tema de la COVID-19 a partir de las indagaciones y que posteriormente procesar la información obtenida, esto en primer lugar, permite disponer de una nueva herramienta para un aprendizaje desarrollador de estudiantes y profesionales tal como define Castellanos a la nueva herramienta: *“al garantizar en ellos la apropiación activa y creadora de la cultura, propicia el desarrollo de su auto perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización , compromiso y responsabilidad social”*¹⁴,.

Este sistemático aprendizaje lo experimentó de la autora, pues integró el primer Grupo de trabajo ubicado en el centro de aislamiento provincial Casa Blanca; subsede de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, donde además recibió capacitación vinculada a la ética médica, protección ante la nueva situación epidemiológica y atención a los pacientes ingresados en la institución con las nuevas funciones.

Tales antecedentes permiten que las científicas consideran que la nueva herramienta didáctica: un *glosario, de términos médicos relacionados con la COVID-19*, y lo expresa

como *una recopilación de definiciones o explicaciones de palabras y frases asociadas que versan sobre el tema la COVID-19, situación novedosa a nivel global con impacto en Cuba*. En él participan diferentes disciplinas: la Lingüística por abordar el binomio lengua-habla, Semiótica y Semántica por demostrar los nodos significativos, Lexicología por aglutinar un grupo de palabras relacionadas con la COVID-19, Epidemiología¹⁵, porque estudia, atiende y realiza acciones para la prevención del coronavirus. Antropología¹⁶ estudia al ser humano integralmente en su evolución biológica ante la COVID-19, su desarrollo, modos de vida y la diversidad de expresiones culturales y lingüísticas en medio de la actual pandemia. Estas condicionantes son aspectos de gran importancia para su elaboración y funcionalidad.

Esta material contribuye: al mejoramiento profesional y humano¹⁷, a las relaciones entre las disciplinas lingüísticas y el resto de las ciencias y en ambos casos; al desarrollo del lenguaje, al proceso de desempeño en las competencias comunicativas-culturales del egresado y a la superación de los profesionales desde una intervención planificada, controlada y retroalimentada sistemáticamente en la institución educativa.

En la facultad los autores: Araujo^{18,19}; Ibáñez²⁰ y Frago²¹, en diferentes Jornadas Científicas desarrolladas en el centro, han referido el tema de la elaboración de *glosarios y manuales*; a fin de contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y al desempeño profesional de los docentes. Esta herramienta didáctica^{22, 25} elaborada por estos especialistas han relacionado temáticas de la especialidad y otros impuestos con términos generales de la salud. El impacto ha sido favorable en lo curricular y fuera de este. Fue útil el medio audio visual²³. Para el diseño del *glosario* COVID-19 aportaron algunos ideas materiales tanto por contenidos como por modelos que incluyen manuales y tutoriales para su confección²⁴

El pensamiento martiano referido inicialmente permite a la autora explicar y conceptualizar referentes relacionados con la situación epidemiológica a través del glosario que analiza una serie de palabras y frases de la COVID-19, como valor agregado para la integración curricular, la superación y la competencia comunicativa por la integración de varias disciplinas que constituyen el soporte teórico de este recurso científico-didáctico, bilingüe, dinámico, portable, actualizado y ético.

Propuesta de Glosario digital de términos de la COVID-19 abarca todas las letras del abecedario. Solo se muestran algunas definiciones extraídas de diferentes medios de prensa, programas televisivos y radiales.



GLOSARIO sobre la COVID-19

Glosario de términos epidemiológico COVID-19

Término	Definición
Alfabetización Científica	Condición que adquieren las personas cultas que incluye el dominio de asuntos de humanidades, ciencia y tecnología. Esta preparación permite comprender y asimilar la información novedosa que aparece en distintas publicaciones y aplicarlas consecuentemente.
Asintomático	Persona que no presenta síntomas de la enfermedad provocada por el coronavirus a simple vista, pero cuando se le aplica la prueba del PCR da positiva.
Atlas COVID	Compendio sobre el territorio, las modificaciones que la actividad humana ha producido en él, las relaciones entre la inteligencia, la voluntad y la naturaleza. Exposición rigurosa, objetiva, descriptiva, científica del relieve, el clima, las ciudades, sus habitantes y la distribución de los recursos.
BioFarma	Nombra un grupo de las industrias farmacéuticas y biotecnológicas de Cuba; dedicado a la investigación, desarrollo y fabricación de medicamentos, medios diagnósticos y equipos médicos destinados a mejorar la salud de las personas. Constituye una de las industrias estratégicas de la Mayor de las Antillas, que suministra productos y tecnologías de excelencia internacional en el sector.
BioCubaFarma	Grupo empresarial que expresa que lograr una vacuna efectiva es prioridad para todo el sistema de ciencia e innovación de esta organización.
Bioseguridad	Las actividades, intervenciones y procedimientos de seguridad ambiental, ocupacional e individual para garantizar el control del riesgo biológico. Es el conjunto de normas y procedimientos que tienen por objeto, disminuir, minimizar o eliminar los factores de riesgo biológicos que puedan llegar a afectar la salud o la vida de las personas o puedan afectar el medio o ambiente.
Calidad de vida	Combinación de las condiciones de vida y la satisfacción personal ponderadas por la escala de valores, aspiraciones y expectativas

	personales, que son expresadas a través de los proyectos individuales de mejoramiento profesional y humano
Carga viral	La cuantificación de la infección por virus que se calcula por estimación de la cantidad de partículas virales en los fluidos corporales, como por ejemplo ARN viral por mililitros de sangre. PCR, NASBA, Amplificación Q β y Amplificación en rama
Ciencia-Tecnología-Gobierno	Trilogía devenida durante la ofensiva contra la COVID-19 para el estudio, investigación, producción y solución de todos los temas esenciales de Cuba.
Centro de aislamiento	Instituciones estatales que atienden el proceso con las personas sospechosas o enfermas de la Covid-19, hasta su alta médica.
CIGB-325	Péptido aplicado por vía intravenosa. Antiviral que permite un adecuado control de la enfermedad ocasionada por el virus SARS-COV-2, según un estudio clínico desarrollado por científicos cubanos de diferentes instituciones
Comorbilidad	Término médico que se refiere a dos conceptos: La <i>presencia</i> de uno o más trastornos (o enfermedades) además de la enfermedad o trastorno primario.
Coronavirus	Virus que provoca la Covid-19, que se puede contraer por contacto.
Contagiados	Enfermos por estar en contacto con miasmas, emanaciones o exhalaciones del virus.
COVID-19	Enfermedad Infecciosa transmisible (o contagiosa) se puede propagar directamente desde el individuo infectado, a través de sus secreciones,
Diagnóstico	Procedimiento por el cual se identifica una enfermedad, entidad nosológica, síndrome, o cualquier estado de salud o enfermedad.
Epidemiología	Palabra derivada del griego <i>epi</i> (sobre) <i>demos</i> (pueblo) y <i>logos</i> (ciencia). Disciplina en el área de la biología y medicina que estudia la distribución, frecuencia, factores determinantes, predicciones y control de los factores relacionados con la salud y las enfermedades existentes en poblaciones humanas definidas. Rich la describió en 1979 como <i>la ciencia que estudia la dinámica de salud en las poblaciones</i> .
Evento de trasmisión local	Hecho que origina el contagio de más de diez personas de una comunidad por contacto directo con enfermos o asintomáticos de la COVID -19.
Fase de trasmisión autóctona limitada	Estado de retroceso después de haber transitado por la fase uno de la etapa de recuperación originado por el aumento y la dispersión de los casos de la COVID-19 en una provincia; para la prevención y control de la epidemia se decide el cambio.
Foco	Hecho que origina el contagio de menos de diez personas de una comunidad por contacto directo con enfermos o asintomáticos de la COVID -19
Grupo Temporal de Trabajo	Equipo que encabeza el Presidente de la República de Cuba con los ministros para la prevención del nuevo coronavirus.
Hipoclorito	Solución de Sodio al 1% para purificar el agua y garantizar su uso aséptico.

Naso buco	Mascarilla protectora de la nariz y la boca contra fluidos y microorganismos en el aire.
Pandemia	Vocablo que procede del griego <i>pandêmon nosêma</i> , de παν (<i>pan</i> = todo) + δῆμος (<i>demos</i> = pueblo) + nosêma (= enfermedad), expresión que significa <i>enfermedad de todo un pueblo</i> es la afectación de una enfermedad infecciosa de los humanos a lo largo de un área geográficamente extensa.
Pasos podálicos o podales	Accesos, señales, marcas colocados en las entradas de áreas comunes embebidos en hipoclorito al 0,5% para su higienización adecuada.
Población de riesgo	Personas que por determinadas características biológicas, físicas o sociales son vulnerables a la Covid-19.
PrevenHo Vir	Medicamento homeopático. Gotas sublinguales.
PCR en tiempo real	Técnica que se basa en la amplificación de la diana de manera exponencial mediante replicación. La reacción en cadena de la polimerasa (PCR).
RBD:	Proteína compleja y relevante en antígeno para dar una respuesta inmune, con estructura y enlaces moleculares.
SARS-COV-2	Enfermedad que se clasifica en leve, moderada y severa provocada por el coronavirus, los pacientes pueden estar asintomáticos o sintomáticos.
Test rápido	Control sanitario, prueba, evaluación para determinar el estado de salud de la persona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Martí, PJ. Discurso del 10 de Octubre 1868 en Hardman Hall, Nueva York, 10 de octubre 1890, t.4 p.248.
2. La Real Academia Española define la primera acepción de «hombre» como «ser animado racional, varón o mujer. This article is issued from Wikipedia - version of the Sunday, April 10; 2016.
3. Burnett, J. El origen y progreso del hombre y el lenguaje, (6 volúmenes; 1773-1792).
4. Definición de glosa. Encarta (ed.). Archivado desde el original el 27 de noviembre de 2015. Consultado el 3de septiembre de 2008.
5. Glosario. Disponible en: <http://www.Etimología.dechile.net>. Citado 3 de septiembre de 2020.
6. Glosario. Diccionario de la Lengua Española (RAE), 2012.
7. Glosario. Disponible en: <http://es.m.wikipedia.org/wiki/glosario>. Citado 3 de septiembre de 2020.
8. ¿Cómo se hace un glosario? Universidad de Guanajuato. Disponible en: <http://es.openoffice.org/programa/>. Citado el 21 de agosto de 2020.

9. Rojas, HE. Programa de Apoyo a la Comunicación Académica (PRAC). Disponible en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> . Citado agosto de 2020.
10. Santiuste, et. al. Psicología Evolutiva y de la Educación; 1990.
11. Saussure, F. Necesidades Educativas y específicas y atención a la diversidad. Madrid. Ed.1era, imp. (06-2005), p. 288. ISBN: 9788-4451-1276. Disponible en <http://cities.google.com>. Citado 3 de septiembre de 2020.
12. Vargas, T y Prol, A., Preguntas 1000 Respuestas., Sociedad. Dimensión Lingüística ¿Se vincula el pensamiento, el lenguaje y la realidad? .Editorial Universitaria Félix Varela, ISBN: 978-959-07-1958, Cuba, 2014, p. 134.
13. Castellanos, D. Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar, conferencia, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana; 2001.
14. Porta, M. ed. Dictionary of Epidemiology. Oxford University Press. p. 179.
15. Curiel, F., y Colectivo de autores. Preguntas 1000 Respuestas. ¿Qué es la antropología? .Editorial Universitaria Félix Varela, ISBN: 978-959-07-1958, Cuba, 2014, p. 83.
16. Añorga, J. “La Educación Avanzada teoría educativa para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad” Tomo I. 2014, p.4.
17. Araujo, I. et al. Glosario de términos Químicos para estudiantes no hispanohablantes en el curso pre médico. Primera Jornada Científica Pedagógica. Facultad Preparatoria; 2016. ISBN: 978-959-306-161-2.
18. Araujo, I. et al. Glosario audiovisual de términos Químicos para estudiantes no hispanohablantes en el curso pre médico. Segunda Jornada Científico Pedagógica. Facultad Preparatoria; 2017. ISBN: 978-959-306-167-4.
19. Ibáñez, J y Soto, C. Manual de temas de salud. Segunda Jornada Científico Pedagógica. Facultad Preparatoria; 2017. ISBN: 978-959-306-167-4.
20. Fragoso, Y. et al. Rediseño del Glosario Biológico para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes no hispanohablantes. Cuarta Jornada Científica Pedagógica. Facultad Preparatoria. 2019. ISBN: 978-959-306-194-0.
21. Glosario como estrategia didáctica. Disponible en http://docs.moodle.org/19/es/Caracter%C3%ADsticas_del_Glosario
22. Herramientas digitales para elaborar un glosario. Disponible en: <http://office.microsoft.com/es-mx/downloads>, Citado en agosto de 2020
23. Manual de Elaboración de Glosario de Términos. Proyectos Aplicativos Informáticos. Bogotá; 2015.<http://>
24. Ospina, D. El glosario como estrategia didáctica. Disponible en <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=>

25.true&id=34206. Citado el 21 de agosto de 2020.

BIBLIOGRAFÍA

1. Capote, R A. En el camino de una vacuna cubana contra la COVID-19, En Granma Agosto 2020 Año 62 de la Revolución No.192. Año 56 Cierre 11:00 PM. Edición Única. La Habana, miércoles 12 de agosto 2020, p.1
2. Glosario. *www.ejemplode.com* 2013. Citado el 21 de agosto de 2020.
3. Gotay, J. y N. Valcárcel. Calidad de vida Glosario de términos de Educación Avanzada. 2007.
4. Biotecnología (CIGB) Promisorios efectos favorables del Centro de Ingeniería Genética y Biotecnología CIGB-325 contra el SARS-COV-2 En Granma, sesión CUBA, sábado, 8 de agosto 2020, p.5.
5. Comorbilidad: El efecto de estos trastornos o enfermedades adicionales. Wikipedia, enero 2016
6. Coronavirus: Noticiero Nacional de Televisión, martes 4 de agosto DE 2020. 8:00pm.
7. Tasa de mortalidad a causa de la COVID-19 es casi diez veces mayor que la de la gripe común. En Granma, sesión CUBA, martes 4 de agosto 2020, p. 4

EL PROCESO CORRECTIVO-COMPENSATORIO PARA ESCOLARES CON DISCALCULIA DESDE UN ENFOQUE PERSONOLÓGICO INTEGRAL Y PARTICIPATIVO

DrC. Fredi Fonseca Tamayo, fredi@ma.gr.rimed.cu.

Dirección Municipal de Educación de Manzanillo, Granma

RESUMEN

El presente artículo pretende reflexionar sobre los fundamentos que sustentan el proceso correctivo-compensatorio en la educación de escolares con discalculia, lo que a juicio del autor constituye una condición primordial para lograr disminuir las fallas y/o síntomas que estos presentan. De esta forma favorecer el aprendizaje del cálculo aritmético en ellos desde la utilización del enfoque personológico integral y participativo, como una necesidad para lograr la sociedad inclusiva a la que se aspira.

Palabras claves: correctivo-compensatorio; escolares con discalculia; enfoque; cálculo aritmético.

THE CORRECTIVE-COMPENSATORY PROCESS FOR ESCOLARS WITH DISCALCULIA FROM AND INTEGRAL AND PARTICIPATORY PERSONOLOGICO FOCUSING

ABSTRACT

It claims the present article reflecting on the foundations that they hold the corrective compensatory process in students' education with discalculia that to judgment of the author constitutes a primary condition to achieve to decrease faults and or symptoms that these present. In this way favoring the learning of the arithmetic calculation in them from the utilization of focus integral and communicative as a need to achieve the inclusive society one inhales to.

Key words: compensatory corrective; students with discalculia; focus; arithmetic calculation.

Introducción

En la actualidad, existen insuficiencias en la atención a los escolares con discalculia por parte del maestro desde la clase, debido a que en ocasiones se delega el trabajo a los especialistas (psicopedagogo o logopeda), los que atienden fundamentalmente lo relacionado con problemas psicológicos o del lenguaje, dejándose de atender los problemas relacionados con el cálculo aritmético que poseen los escolares.

Lo anterior se debe a que el maestro posee limitaciones al atender esas dificultades individuales del escolar dentro de la diversidad que tiene en la clase, pues carece de los conocimientos teóricos y didácticos necesarios.

Es frecuente observar en los escolares del primer ciclo de la Educación Primaria, insuficiencias en el aprendizaje del cálculo matemático, motivado por diferentes causas que dificultan el aprendizaje y el logro de los objetivos programados por el Ministerio de Educación para este nivel.

En los primeros grados de esta educación existen escolares que presentan dificultades para comprender y emplear el vocabulario matemático o denominar las operaciones matemáticas y solucionar problemas, reconocer o leer símbolos numéricos o signos aritméticos y dar seguimiento a la secuencia de pasos de solución en un problema, los cuales pueden ser portadores de un trastorno específico del aprendizaje de la Matemática conocido como discalculia.

Las dificultades de cálculo en los escolares, ocasionan problemas para el aprendizaje de otros contenidos de la propia Matemática y de otras asignaturas; por lo que en la actualidad constituye una necesidad, la búsqueda desde la investigación científica, de nuevos métodos y procedimientos para su tratamiento.

Resulta entonces, necesario revitalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético en escolares con discalculia de manera que permita la corrección-compensación de sus fallas en la Educación Primaria, el cual debe liderar todas las acciones del proceso de instrucción y educación.

El conocimiento de las bases teóricas que sustentan dicho proceso, desde el enfoque personológico integral y participativo es esencial, de manera que se convierta en un importante instrumento pedagógico para organizar las acciones del tratamiento en distintos niveles y contextos.

Materiales y métodos

Los materiales utilizados fundamentalmente fueron los libros de textos, hojas de trabajo, juegos geométricos, sonidos y software educativo, los que permitieron implementar las acciones en la práctica educativa.

En la investigación se utilizan métodos científicos de carácter teórico, tales como el análisis, la síntesis, la inducción y la deducción; y métodos empíricos: observación, encuesta, entrevista y la prueba pedagógica.

A partir de la interpretación de la información obtenida es posible aseverar que en el proceso correctivo-compensatorio que se desarrolla en la Educación Primaria para escolares con discalculia, se evidencia que el tratamiento se realiza fundamentalmente de manera individual y se atienden principalmente los procesos psíquicos con limitaciones didácticas al no concebir el tratamiento de manera integral con el trabajo mancomunado de todos los integrantes del proceso y el uso eficiente de las Tecnologías de la información y las comunicaciones.

Se constatan además las carencias didácticas y metodológicas existentes en la teoría pedagógica que no permiten explicar el tratamiento al cálculo aritmético en escolares con discalculia; a partir de la atención diferenciada del escolar con esta dificultad y las potencialidades que brinda el trabajo multidisciplinario de los especialistas (psicopedagogos, logopedas, profesor de Informática), los maestros y la familia en función de la corrección compensación de las fallas que estos presentan; así como el papel de las Tecnologías Informáticas en este proceso.

Resultado y discusión

Debido a su complejidad y trascendencia pedagógica y social en su concepción deben integrarse elementos básicos de la Filosofía, la Psicología y la Pedagogía. En el plano filosófico la educación de estos escolares tiene su escenario teórico-metodológico en la filosofía marxista-leninista y su método general el materialismo dialéctico e histórico.

El análisis profundo de la bibliografía y la consulta a diferentes fuentes permiten al autor contextualizar algunos de los más importantes postulados de la teoría histórico-cultural al proceso correctivo compensatorio, que tiene lugar en la educación de escolares con discalculia, como condición para lograr que dicho proceso exhiba un carácter personalizado y potenciador del desarrollo como se aspira en los momentos actuales.

El análisis de las carencias teóricas y prácticas, relacionadas con el proceso correctivo-compensatorio permiten elaborar los fundamentos siguientes:

Desde lo psicopedagógico se asumen el enfoque histórico cultural de (Vigotsky, 1987 p. 94) y sus seguidores, en el que la educación precede al desarrollo, lo impulsa, pero teniendo en cuenta el desarrollo previo alcanzado por el sujeto, esencialmente lo relacionado con la Ley genética fundamental del desarrollo cuando expresa que: “en el desarrollo cultural del niño, toda función psíquica aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)”.

Este proceso permite la apropiación del conocimiento: primero, en la relación interpsicológica, cuando se recibe la influencia de la herencia cultural reflejada en toda la producción material o simbólica y, luego, de manera intrapsicológica, cuando se transforman las funciones psicológicas superiores y se produce la interiorización, donde es esencial la mediación a través de signos, al actuar como instrumento de la actividad psicológica.

Entre los distintos tipos de signos el lenguaje es el instrumento mediador fundamental, por su naturaleza social y función comunicativa importante en el aprendizaje del cálculo aritmético en escolares con discalculia ya que cuando se deterioran los niveles lingüísticos, existen deficiencias en la elaboración del pensamiento y el cálculo se realiza con dificultad; además regula las relaciones que establecen las personas con los objetos y contribuye al desarrollo de la personalidad, al transformar las funciones psíquicas superiores.

Derivado de esta ley se definen los postulados psicológicos de (Vigotsky, 1987): del determinismo social del desarrollo psíquico; trabajo correctivo-compensatorio; zona de desarrollo próximo (ZDP); unidad entre lo afectivo y lo cognitivo; unidad entre la actividad y la comunicación los cuales se explicitan a continuación.

El postulado del determinismo social del desarrollo psíquico: expresa la unidad dialéctica que existe entre lo biológico y lo social, le otorga el papel de condiciones o premisas para el desarrollo a los factores biológicos, mientras que a los factores sociales los considera como fuentes del desarrollo psíquico.

El dominio de las características individuales y grupales de los escolares con discalculia va a permitir desarrollar un proceso correctivo-compensatorio de sus fallas o síntomas

más eficiente. Al respecto (Vigotsky, 1987) expresa que "...la corrección es la posibilidad de eliminar un defecto o aproximar a la norma un proceso o función afectada, mientras que la compensación es la sustitución de una función o proceso afectado por otro". (p. 178); criterio que se admite por el autor.

En este sentido el trabajo correctivo-compensatorio establece que la influencia del defecto siempre es doble y contradictoria; por una parte, el defecto debilita el organismo y arruina su actividad.

Por otra, el defecto dificulta y altera la actividad del organismo; este sirve de estímulo para el desarrollo elevado de las otras funciones y lo incita a realizar una actividad intensificada, la cual podría compensar la deficiencia y vencer las dificultades; de lo anterior se puede inferir que en los escolares con discalculia, tanto el proceso de corrección, como el de compensación de sus fallas o síntomas, ofrecen la posibilidad de desarrollar procesos edificadores y equilibradores, que propicien en ellos un mejor aprendizaje del cálculo aritmético, al asumir una estrategia de trabajo que compense o equilibre el desarrollo alterado dando la posibilidad al escolar con discalculia de reflexionar, corregir sus errores y trazar acciones correctas.

Para lograr resultados significativos en cuanto a la corrección-compensación, se hace obligatorio un pleno dominio de las potencialidades y necesidades de cada escolar con discalculia, tanto de sus características, fallas o síntomas como de su personalidad en general, así como dominar cuál es su Zona de Desarrollo Próximo, entendida por (Vigotsky, 1987), como: "...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el potencial, determinado a través de resolver un problema bajo la guía de un adulto u otro compañero más capaz" (p. 178).

Es decir, la zona de desarrollo actual es lo que el niño sabe hacer por sí solo, de manera independiente, en tanto la zona de desarrollo próximo es lo que él no logra realizar solo, sino con ayuda de un adulto o de otro compañero más capacitado, en esta zona es donde tiene lugar el aprendizaje.

Esto demanda que el proceso de enseñanza-aprendizaje se organice sobre la base de la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo: que significa el proceso de estimulación de las

potencialidades en las relaciones interpersonales sobre la base de la unidad, de la relación que existe entre las condiciones humanas, la posibilidad de conocer el mundo que los rodea y su propio mundo, al mismo tiempo la posibilidad de sentir, de actuar, de ser afectados por ese mundo.

Otro concepto del enfoque histórico-cultural esencial para el trabajo educativo y en el que se integran los aspectos señalados es el de Situación Social de Desarrollo (SSD), según (Pérez; Bermúdez; Acosta, y Barrera, 2004), definido como: "... condiciones externas e internas que tipifican cada etapa evolutiva y condicionan la dinámica del desarrollo psíquico durante el período, así como el surgimiento de nuevas condiciones internas cualitativamente superiores que surgen cuando dicho período llega a su fin" (p.193).

El conjunto de condiciones externas e internas determinan lo específico de cada edad y la diferenciación de las relaciones entre ellos estipulan la necesidad y las particularidades del paso a una nueva etapa de desarrollo. Cada etapa se caracteriza por determinados logros, que tienen su base en los alcanzados en la etapa anterior y, a su vez, son el punto de partida para el surgimiento de nuevas cualidades psíquicas en etapas posteriores.

A partir de los referentes psicológicos expuestos es viable interpretar la categoría actividad que ha sido definida por varios autores (Leontiev, 1981; Talízina, 1988; Álvarez, 1995); según (Leontiev, 1981) es "el proceso de interacción sujeto-objeto, dirigido a la satisfacción de las necesidades del sujeto, como resultado del cual se produce una transformación del objeto y del propio sujeto". (p. 81), criterio que se admite, por el papel que se le concede a la interacción sujeto-objeto en el desarrollo de la actividad, ya que en la escuela el proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético en la asignatura Matemática se desarrolla a través de actividades que los maestros y escolares realizan.

Además, (Leontiev, 1981) enfatiza en que "la actividad es el proceso de carácter práctico y sensitivo mediante el cual el hombre se relaciona con la sociedad en respuesta a una determinada necesidad, permitiendo el conocimiento y transformación del medio" (p. 81).

Según (López, 2010), “la actividad del escolar es el proceso en que se manifiesta su actitud hacia el objeto, lo asimila y lo convierte en esencia de su actuación” (p. 24). En este proceso cada escolar se relaciona a partir de la ejecución de actividades con distintos objetos a partir de los cuales se apropia de conocimientos, hábitos y habilidades desde la interacción con el objeto y su entorno, es decir establece relaciones con el maestro, otros escolares del grupo que llegan a cambiar en uno u otro sentido su actividad, la cual depende en gran medida de la calidad de la comunicación.

En este sentido (González, 1989) expresa que la comunicación: “...es una vía fundamental del desarrollo de la personalidad, en específico con respecto a la actividad objetual concreta, por sus particularidades, y por la forma en que el individuo se inserta en calidad de sujeto en cada proceso”(p.32).

La comunicación es necesaria para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético en la Educación Primaria, el tratamiento al cálculo aritmético en escolares con discalculia no escapa de dicho proceso y es al abordar su estudio debemos considerar el enfoque personalológico, declarado como principio de la personalidad en la obra de (Rubinstein, 1967), “... al considerar al hombre como un ser integral, activo y a la personalidad como orientadora y reguladora del comportamiento a partir de una comprensión filosófica materialista dialéctica de lo psíquico” (p.83). El cual representa el punto de partida para la elaboración del constructo teórico que se presenta.

Para la corrección-compensación de las fallas o síntomas de la discalculia es necesario tratarla de manera holística y sinérgica, en la que se combinen el trabajo en la clase bajo la conducción del maestro, la participación de especialistas, el trabajo de las familias y el uso eficiente de las tecnologías.

De estos resultados se infiere entonces la necesidad de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético en la asignatura Matemática, en el primer ciclo de la escuela primaria, se introduzcan nuevas estrategias que permitan brindar tratamiento al cálculo aritmético en escolares con discalculia para favorecer su aprendizaje, a partir de perfeccionar y modernizar lo relacionado con: la preparación, dinámica y evaluación de este proceso desde un nuevo *enfoque personalológico integral*

y *participativo* al tener en cuenta: la preparación del maestro, las potencialidades y debilidades cognitivas de los escolares, la motivación, la atención integral de los escolares y la utilización eficiente de las tecnologías, de manera que se logren los objetivos propuestos. Se admite el *enfoque personológico integral participativo* de tratamiento al cálculo aritmético en escolares con discalculia, según (Fonseca, 2019) como:

La dirección, líneas y exigencias necesarias para lograr el aprendizaje del cálculo aritmético en escolares con discalculia, a partir del profundo conocimiento, caracterización y orientación personal al escolar; de la participación activa de todos los agentes educativos que interactúan con este, bajo la dirección del maestro; en un proceso integral que atienda todas las aristas de la personalidad y el aprendizaje para lograr la corrección-compensación de las fallas de la discalculia y de los problemas psicopedagógicos presentes en estos. (p.82)

Este enfoque se caracteriza por:

- ✓ El carácter intencional de atender con eficacia las insuficiencias que en el aprendizaje del cálculo aritmético presentan algunos escolares.
- ✓ La necesidad de hacer un diagnóstico integral de las fallas o síntomas que presentan los escolares con discalculia en el aprendizaje del cálculo aritmético, como punto de partida para su atención individual.
- ✓ La dirección del maestro de la atención a los escolares con discalculia con la participación del resto de los agentes educativos (maestros, logopeda, psicopedagogo, profesor de informática, profesor de Educación Física), el resto de los escolares y las familias.
- ✓ La planificación de las tareas, acciones, medios de enseñanza, procedimientos y métodos que se utilizarán en la atención a estos escolares, tanto dentro de la clase como fuera de esta.
- ✓ La realización de adecuaciones curriculares para cada escolar con discalculia.

- ✓ La atención al unísono de las dificultades que presentan los escolares con discalculia, tanto desde el punto de vista psicológico como en relación con los contenidos del cálculo aritmético.
- ✓ Aprovechar las virtudes y facilidades del escolar con discalculia, para combinar juegos y actividades de aprendizaje dirigidas a resolver las fallas o síntomas que presentan.
- ✓ Brindarle al escolar con discalculia la participación necesaria dentro de la clase, a partir de sus posibilidades; de manera que se incentive su motivación e integración al grupo.
- ✓ Utilización de múltiples y variados medios de enseñanza para la corrección-compensación de las fallas o síntomas de discalculia, dentro de los que se incluyen los softwares educativos.
- ✓ Aprovechar todos los espacios y horarios para el trabajo con las fallas o síntomas que presentan los escolares, tanto en el aula, los gabinetes pedagógicos, laboratorios y en el hogar.
- ✓ Realizar la evaluación a estos escolares de manera individual y particular, en el que el método principal sea la observación del trabajo que realiza y la focalización del elemento del conocimiento afectado en su aprendizaje.

Lo anterior constituye una visión superior a la forma tradicional de atender a los escolares con discalculia, al concebirse el trabajo fusionado de los maestros, especialistas, la familia y el uso eficiente de las tecnologías, en función de la atención de las dificultades que presentan estos, tanto desde el punto de vista psicológico, como del contenido del cálculo aritmético.

CONCLUSIONES

- ✓ La concepción e implementación desde bases científicas del proceso correctivo-compensatorio en escolares con discalculia se constituye en piedra angular para la Pedagogía y la Psicopedagogía toda vez que garantiza el éxito de la Preparación, Dinámica y Evaluación de este proceso, desde la actuación

integrada de maestros, especialistas y la familia en función de favorecer el aprendizaje del cálculo aritmético.

- ✓ En los escolares con discalculia están presentes síntomas que limitan su aprendizaje, pero bajo la influencia de la educación y de los factores sociales es posible encontrar las vías para la corrección-compensación de estas alteraciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, C. (1995). *Didáctica: La Escuela en la Vida*. La Habana: Pueblo y Educación.

Bermúdez, L (1997). *La teoría Histórico Cultural de L. S. Vigotski. Algunas ideas básicas acerca de la educación y el desarrollo psíquico*. La Habana. Cuba. (Soporte Digital).

Fonseca, F. (2019). *El tratamiento al cálculo aritmético en escolares con discalculia de la Educación Primaria*. (Tesis inédita de doctorado). Departamento de Educación Especial. Universidad de Granma. Manzanillo. Cuba.

González, F. (1989). *Psicología Principios y categorías*. La Habana. Ciencias Sociales. Cuba.

Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana. Cuba: Pueblo y Educación.

López, P. (2010). *Modelo didáctico de desarrollo de las habilidades de cálculo aritmético con el uso de la informática en escolares del primer ciclo de la Educación Primaria*. (Tesis inédita de doctorado). ISP "Blas Roca Calderío", Manzanillo. Cuba.

Pérez, L., Bermúdez, R., Acosta, R. M. y Barrera, L. M. (2004). *La Personalidad: su diagnóstico y su desarrollo*. La Habana. Cuba: Pueblo y Educación.

Rubinstein, S. L (1967). *Principios de Psicología General*. La Habana. Cuba: Revolucionaria.

Talízina, N F. (1988). *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. Ángeles: México.

Vigotsky, L. (1987). *Obras Completas*. Tomo V. La Habana. Cuba: Pueblo y Educación.

UN NUEVO ENFOQUE EN LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL LOGOPEDA

Autores: MSc. Anislucis Montero Álvarez, amonteroa@udg.co.cu
DrC. Esther Santiesteban Almaguer, esantiestebana@udg.co.cu.

Universidad de Granma

RESUMEN

El contexto educativo internacional, exige la necesidad de elevar la calidad del proceso de formación de los profesionales, con sentido de responsabilidad y compromiso social que induce a los educadores a optimizar la preparación para satisfacer las necesidades de los escolares y potenciar su desarrollo. En este sentido cobra especial significación la especialidad Logopedia pues no está ajena a esta situación, el logopeda debe estar preparado para brindar las ayudas en el proceso preventivo, correctivo y desarrollador de manera que puedan desarrollar al máximo de las posibilidades, las habilidades comunicativas de los escolares. La ponencia se plantea como problema de investigación: las insuficiencias en la concepción de la superación profesional del logopeda, en relación con la preparación para el cumplimiento de las funciones profesionales, limitan la atención al desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios. Para dar respuesta al problema se propone como objetivo de la investigación: diseñar un modelo de sistematización del contenido de la superación profesional, que favorezca la atención al desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios.

Palabras Claves: Superación; Profesional; Logopeda; Pedagogía; cubana.

SUMMARY

The educational international context, you demand the need to raise the quality of the process of formation that induces the educators to optimize the preparation to supply the students ' needs and to increase the power of his development of the professionals with sense, of responsibility and social commitment. In this sense the specialty collects

especial significancia speech therapist no is unaware of this situation, the speech therapist must be prepared to offer the helps in the proceeding for provisional remedy, corrective medicine and developer so that they may develop the peak of the possibilities, the students' telling abilities. The postulate comes into question like problem of investigation: The insufficiencies in the conception of the professional overcoming of the speech therapist relating to the preparation for the fulfillment of the professional shows,, they limit the attention to the development of the oral communication in the primary students. You set for yourself as objective of the investigation in order to give answer to the problem: Designing a model of systematization of the contents of the professional overcoming, that favor the attention to the development of the oral communication in the primary students.

Key words: Overcoming; Professional; Speech therapist; Pedagogy; Cuban.

INTRODUCCIÓN

El proceso de superación profesional se ha abordado por diversos investigadores sus consideraciones epistemológicas y metodológicas, a nivel internacional, Morles, V. (2006), García, J. (2009), Fuenmayor, M. (2011), han estudiado la historia de la formación docente y la educación avanzada en Venezuela. Tünnerman, C. (2008) aboga por la introducción de métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender.

En el ámbito nacional, autores, como Añorga, J. (2013), Castro, O. (1997), Valiente, P. (1997, 2001), Valcárcel, N. (1998), Berges, J. (2003), Castillo, T. (2004), Cánovas, T. (2006), García, G. y Addine, F. (2010), Fuentes, H. (2011) han trabajado esta temática en diferentes contextos educativos aportan principios, estrategia, diseño de perfil de formación posgraduada, metodología.

En el territorio granmense, investigaciones relacionadas con el tema propuesto se ubican en las tesis de: García, L. (2010), Montero, E. (2010), Díaz, A. (2015), Bárzaga, I. (2016), Almenares, D. (2019), consideraran la necesidad de contribuir a la actualización de los conocimientos para lograr el perfeccionamiento del desempeño

profesional, no obstante, tienden a ser muy generales al no abordar las especificidades que requieren los contenidos en este proceso.

A pesar del incuestionable valor de estos resultados científicos como antecedentes esenciales de esta ponencia, no se ha constatado la existencia de trabajos específicos encaminados a resolver las insuficiencias detectadas en el marco concreto de la superación del logopeda.

El estudio diagnóstico realizado por la autora al proceso de atención al desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios, en una muestra de logopedas de la provincia de Granma, empleando diferentes métodos y técnicas de la investigación pedagógica, reveló que se presentan limitaciones relacionadas con: insuficiente empleo de actividades comunicativas para la atención a la expresión verbal en forma comprensible, lógica, coherente, con claridad y calidad de ideas de los escolares en distintos escenarios y contextos, con elegancia, creatividad; los objetivos se dirigen fundamentalmente a la corrección de la pronunciación, se descuida el aspecto funcional de la lengua en correspondencia con la intención comunicativa y el contexto; el contenido se organiza a partir de los mismos ejes temáticos, propicia el tratamiento de la pronunciación y su corrección, sin embargo, no intenciona la posibilidad que brinda para la atención al vocabulario y a la construcción gramatical, comprensión y la pragmática desde un enfoque desarrollador; la utilización limitada **de vías, métodos y procedimientos que utiliza para desarrollar** la atención al desarrollo de la comunicación oral, se aprecia preferencia por la repetición e imitación.

La interpretación, empírica y teórica del diagnóstico, realizada por la autora, a partir de su experiencia como profesora de la carrera de Logopedia, en relación con su cultura pedagógica, le permitió determinar y formular como problema de investigación: las insuficiencias en la concepción de la superación profesional del logopeda, en relación con la preparación para el cumplimiento de las funciones profesionales, limitan la atención al desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios.

El problema tiene su expresión científica en la contradicción epistémica inicial **entre: la forma en que se concibe y desarrolla la superación de los logopedas, y las vías, métodos y procedimientos que utiliza para desarrollar** la atención al desarrollo de la

comunicación oral en los escolares primarios, manifestado en las exigencias del desempeño profesional.

En aras de perfeccionar la superación profesional del docente se han desarrollado investigaciones desde distintos enfoques y aristas, abordan esta temática, con énfasis en las distintas formas en que se trata de contribuir a su solución, destacándose, entre otros: Añorga, J. (1997), Castro, O. (1997), Valiente, P. (2001), Valcárcel, N. (1998), Berges, J. (2003), Castillo, T. (2004), Nieto, E. (2005), Fabá, L. (2005), Cánovas, T. (2006), Hernández, M. (2007), García, L. (2010), González, D. (2015). Ofrecen fundamentos teóricos y aporte prácticos a la superación profesional. Se reconoce la utilidad y el valor de estos estudios, pero sus acciones están singularizadas en un determinado contexto que no resultan suficientes para fundamentar teóricamente, la concepción de la superación profesional del logopeda.

En la literatura científica revisada, se constata que la superación profesional ha sido abordada por diferentes investigadores, en la Educación Especial autores como: Fabá, L. (2005), Hernández, M. (2007), Domínguez, I. (2009), García, L. (2010), Valle, L. (2012), Grey, X. (2013), González, D. (2015), entre otros, han dirigido los resultados científicos a mejorar el desempeño profesional de los docentes, metodólogos y especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación. Estos autores en sus investigaciones, han realizado valiosos aportes a la concepción y organización de la superación profesional de los docentes, pero no resignifican las posibilidades y necesidades de una superación que armonice coherentemente la relación entre las necesidades de superación, el contenido y el contexto; cuestión hasta el momento insuficientemente aclarada.

Aunque abordan, con la suficiente profundidad teórica y metodológica, la lógica seguida, en el desarrollo de la competencia comunicativa y atención a la diversidad, no permite integrar el contenido específico de la superación del logopeda a las necesidades y el contexto, de modo que se garantice la preparación para el eficiente desempeño profesional.

Por otro lado, autores como: Figueredo, E. (1984); Pérez, E. y Calzadilla, O. (1997); López, M. (2005), Cobas, C. (2007); Fernández, G. (2012); Chernousova, L. (2008),

Nogueras, K. (2008); Cruz, M. (2011, 2013, 2014); Fernández, G. y Rodríguez, X. (2012); Martínez, R. (2010), Lores, I. (2013), Rodríguez, X. y Fresquet (2015), González (2015), entre otros, han contribuido a la conformación de las bases teóricas y metodológicas de la atención logopédica. No obstante, no han revelado una lógica que aborde coherentemente y con la suficiente profundidad teórica y metodológica los aspectos que caracterizan la determinación, estructuración y contextualización del contenido de la superación profesional del logopeda para la atención al desarrollo de la comunicación de los escolares primarios.

Desde una base epistemológica, la superación profesional del logopeda se considera como el proceso intelectual y racional en el que se establecen nexos en la especificación y estructuración del contenido encaminado a la actualización, complementación de conocimientos, habilidades y valores, que favorezcan la búsqueda creativa de recursos para dar respuestas eficaces a los requerimientos y demandas de la atención al desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios. Por lo expuesto, se propone como objetivo de este artículo: diseñar un modelo de sistematización del contenido de la superación profesional, que favorezca la atención al desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios.

DESARROLLO

La sistematización representa una articulación entre la teoría y la práctica. Mejora la práctica desde lo que ella misma nos enseña y por otro lado enriquece o modifica el conocimiento teórico actual y contribuye a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar la realidad.

Desde esta perspectiva la sistematización del contenido formativo profesional: es un proceso dialéctico, interno, que ocurre en el logopeda, a punto de partida de sus motivaciones, intereses, niveles de construcción alcanzados, conocimientos, habilidades y experiencias previas, en el que se forman y consolidan de manera sistémica y sistemática, conocimientos, habilidades y valores, mediante la transferencia, generalización y aplicación del contenido formativo profesional.

El modelo, permite comprender, explicar e interpretar desde las ciencias pedagógicas, el proceso de superación profesional del logopeda para que, desde el objetivo:

representar el proceso de superación profesional del logopeda a través de la sistematización del contenido, que favorezca el desarrollo de la comunicación oral de los escolares primarios, a partir de fundamentar desde el punto de vista teórico su tratamiento pedagógico, en relación con el carácter específico, integrador y contextualizado del contenido de la superación profesional.

A partir del análisis realizado, el modelo de sistematización del contenido de la superación profesional del logopeda: es un conjunto de elementos del proceso de superación profesional, relacionados entre sí por la especificidad del contenido relacionado con los trastornos del lenguaje y la comunicación, como forma de interacción, que los identifica con determinada independencia y coherencia, donde: la Generalización, la Transferencia y la Aplicación del contenido, adquieren el significado de elementos componentes y sus relaciones determinan el significado alrededor del cual se integran estos.

El sistema se estructura en tres componentes: Generalización del contenido de la superación profesional del logopeda, Transferencia del contenido de la superación profesional del logopeda, Aplicación del contenido de la superación profesional del logopeda.

El subsistema Generalización del contenido de la superación profesional del logopeda es el proceso de estructuración mental del conocimiento, desde las actividades de superación profesional del logopeda, en correspondencia con la profundidad y nivel de esencia, complejidad, multilateralidad o riqueza del contenido, es la extensión del ámbito de aplicación de un conocimiento, a través de la integración de las excepciones y la generación de nuevos conocimientos y habilidades más generales, aplicables a la atención logopédica para la prevención-corrección-compensación-desarrollo del lenguaje, la comunicación y sus trastornos, a partir de las ya existentes.

El subsistema tiene una función, propedéutica porque prepara al logopeda para la futura aplicación del contenido en la atención logopédica para la prevención-corrección-compensación del lenguaje, la comunicación y sus trastornos, al permitir la generalización de conocimientos a través de la integración de las excepciones y la generación de nuevos conceptos o relaciones más generales a partir de las ya

existentes. Facilita caracterizar a los logopedas y determinar potencialidades y necesidades de superación, en relación con las exigencias profesionales en el contexto educativo, así como preparación teórico-metodológica en el desarrollo de la comunicación oral.

El subsistema Generalización del contenido de la superación profesional del logopeda, se estructura en tres componentes: Generalización del contenido relacionado con el diagnóstico de trastornos del lenguaje y la comunicación de los escolares, Generalización del contenido relacionado con la atención logopédica para la prevención-corrección-compensación de los trastornos del lenguaje y la comunicación y Generalización del contenido relacionado con el diseño de estrategias de atención y orientación logopédica.

El primer componente Generalización del contenido relacionado con el diagnóstico de trastornos del lenguaje y la comunicación de los escolares, se comprende como el proceso donde el logopeda estructura mentalmente el conocimiento, desde las actividades de superación profesional, en correspondencia con la profundidad y nivel de esencia, complejidad, multilateralidad o riqueza, extendiendo el ámbito de aplicación, a través de la integración de las excepciones y la generación de nuevos conocimientos y habilidades más generales, aplicables al diagnóstico de trastornos del lenguaje y la comunicación, en el proceso de la atención logopédica, para lograr la prevención-corrección-compensación de los trastornos del lenguaje y la comunicación.

En este componente se parte de la determinación de las potencialidades y necesidades de superación de los logopedas, a partir del estado de carencia cognoscitiva. Las necesidades se refieren a las carencias e insuficiencias en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores presentes en logopedas que limitan el desempeño en la actividad profesional que desarrolla. Las potencialidades están relacionadas con las posibilidades presentes en la preparación y el desempeño profesional, que se constituyen en fortalezas que favorecen la superación profesional. La identificación de estas necesidades y potencialidades posibilita delimitar prioridades con relación a los objetivos y el contenido de la superación en correspondencia con la función de diagnóstico.

El contenido de la superación profesional del logopeda se refiere a los conocimientos, habilidades, y valores que serán objeto de adquisición y profundización. Se determina a partir de los objetivos previstos, derivados, de los referentes que orientan todo el proceso, el perfeccionamiento de la educación y las exigencias básicas al desempeño profesional del logopeda, que deben ser objeto de aplicación a través de la atención logopédica integral.

Para la especificación, estructuración y contextualización del contenido se precisa a partir de la identificación de los contenidos de carácter general y específico no recibidos durante la carrera o apropiados sin la profundidad requerida, y que son necesarios para un mejor desempeño profesional. Se contextualiza dadas las múltiples esferas de actuación y problemas profesionales que debe enfrentar el logopeda. Los prepara desde una perspectiva teórica, que articula con los procederes metodológicos, de los cuales se apropia el logopeda para enriquecerlo en su actuación profesional. Los prepara no solo para comprender la relación de esos conocimientos y la praxis para el diagnóstico y atención sino para la atención a la comunicación oral con un enfoque desarrollador.

Resulta necesario prestar especial atención no sólo al contenido, sino también a las formas organizativas que se seleccionen. Se proponen emplear el taller: La caracterización de la comunicación, a partir del diagnóstico explicativo de necesidades y potencialidades de todos los escolares. El curso de posgrado: Métodos, técnicas generales y específicas para el diagnóstico integral en el área de la comunicación. La autosuperación ha de ser considerada como condición indispensable para la preparación, por ello es necesario prestar especial atención a la organización, ejecución y control de la misma. En ella un momento imprescindible debe destinarse a garantizar la bibliografía requerida.

El segundo componente Generalización del contenido relacionado con el diseño de estrategias de atención y orientación logopédica, se comprende como el proceso donde el logopeda estructura mentalmente el conocimiento, desde las actividades de superación profesional, en correspondencia con la profundidad y nivel de esencia, complejidad, multilateralidad o riqueza, extendiendo el ámbito de aplicación, a través de

la integración de las excepciones y la generación de nuevos conocimientos y habilidades más generales, aplicables al diseño de estrategias de atención y orientación logopédica, en el proceso de la atención logopédica, para el desarrollo de la comunicación de los escolares.

La estructuración del conocimiento para el diseño de estrategias de atención logopédica, para el desarrollo de la comunicación oral de los escolares es necesario utilizar otros conocimientos como: El fin y objetivos de la Educación Primaria. Recursos metodológicos dirigidos al perfeccionamiento de la lengua materna, desde la clase. Procedimientos para el cumplimiento del programa director de Lengua Materna. Recursos metodológicos para el desarrollo de la comunicación oral a partir de la utilización de métodos orales en correspondencia con las modalidades de la comunicación oral según el grado de escolaridad en coherencia con los métodos correctivos.

El sistema de conocimientos debe facilitar el diseño de estrategias que integre los componentes del proceso logopédico, las normas y diferentes modalidades de comunicación oral para el desarrollo de la comunicación oral, desde un enfoque desarrollador. Las acciones deben armonizar coherentemente la interrelación entre todos los componentes de la comunicación y se estructuren, los contenidos sobre bases de relaciones de jerarquización, de prioridad y de subordinación en el proceso de atención logopédica. Las orientaciones a los docentes deben explicitar los recursos metodológicos que se puede utilizar desde la clase, dirigidas al perfeccionamiento y enriquecimiento integral de la comunicación oral.

A partir de estas consideraciones se seleccionan métodos que propicien la participación de los logopedas en el desarrollo de los programas de superación profesional en la búsqueda de soluciones a los problemas de su práctica logopédica. Asegurar los recursos necesarios para aplicar el sistema de acciones diseñado, tales como medios de enseñanza, recursos audiovisuales, laboratorio de informática y medios materiales. Como formas organizativas se propone desarrollar el curso de posgrado, la autosuperación, los talleres y el diplomado los que, debido al carácter específico, integrador y contextualizado, se articulan de modo que exista coordinación y

complementación entre ellos.

El tercer componente Generalización del contenido relacionado con la atención logopédica para la prevención-corrección-compensación de los trastornos del lenguaje y la comunicación, se comprende como el proceso donde el logopeda estructura mentalmente el conocimiento, desde las actividades de superación profesional, en correspondencia con la profundidad y nivel de esencia, complejidad, multilateralidad o riqueza, extendiendo el ámbito de aplicación, a través de la integración de las excepciones y la generación de nuevos conocimientos y habilidades más generales, aplicables al tratamiento logopédico de los trastornos del lenguaje y la comunicación, en el proceso de la atención logopédica, para el desarrollo de la comunicación de los escolares.

En este componente, la profundización del contenido de la superación se concibe desde diversas formas y recursos mediante los cuales el logopeda, de forma activa y en íntima interrelación con los demás hace suyos los nuevos conocimientos en relación con los que ya se posee, así como los mecanismos a través de los cuales logra su autodesarrollo; reorganizar la información y hace surgir nuevos conocimientos a partir de la reestructuración.

En este sentido, un rasgo a destacar en la profundización del contenido es su característica como un proceso verdaderamente significativo. Cuando el logopeda, como parte de su aprendizaje relaciona los nuevos conocimientos y procedimientos (habilidades), con los que ya posee, ello le facilita la comprensión y acceso hacia un nuevo nivel de conocimientos, para lo cual resulta de especial importancia el significado personal que para que él tenga lo nuevo que ha aprendido. Por tanto, son fundamentales las relaciones afectivas que establezca con los conocimientos, en vínculo con la vida y en los diferentes contextos en que interactúa, a partir de sus vivencias, necesidades, intereses y motivaciones.

No basta que los logopedas hayan asimilado los conceptos más generales del lenguaje y la comunicación, a la luz de diferentes ciencias afines, las que contribuyen al perfeccionamiento del proceso de atención logopédica sino que es necesario, además, que estos dominen la inseparable relación entre lenguaje, pensamiento, comunicación,

aprendizaje y desarrollo humano, cuya integración constituye el fundamento principal de las exigencias básicas al desempeño profesional en las instituciones educativas.

Para lograr una profundización del contenido en los logopedas, es necesario estructurar este proceso, teniendo en cuenta las siguientes pautas:

- El ajuste al grado de significación del contenido desde una estructura metodológica debe favorecer el surgimiento de nuevas estructuras cognoscitivas,
- Lo que se va a aprender tenga una coherencia y una estructura interna clara, que tenga un vínculo pertinente con los conocimientos previos que se posee.
- Tener en cuenta el hecho de que no solo es importante que posea los conocimientos previos pertinentes, sino que los mismos se activen y actualicen en el momento oportuno y de la manera adecuada.

Los contenidos adquieren su especificidad a partir de necesidades, intereses, exigencias del logopeda, los objetivos priorizados del nivel primario, entre otras fuentes que deben ser considerados en el desarrollo de la comunicación de los escolares primarios.

La aplicación de los procedimientos imitación y repetición han sido los que tradicionalmente utilizan los logopedas para el tratamiento a los trastornos del lenguaje y la comunicación, en las que para el caso del desarrollo de la comunicación oral es necesario utilizar otros conocimientos como: los componentes básicos, funcionales y estructurales de la comunicación oral, las modalidades de la comunicación oral y su proceder metodológico, la normativa y su importancia en la comunicación; el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural; la diversidad textual, los recursos metodológicos para el desarrollo de la comunicación; la literatura, como fuente de conocimiento, información, actualización y satisfacción de necesidades profesionales y personales; la apreciación de las obras de arte, la música, la danza, el teatro y el cine; como vías para desarrollar el acervo cultural.

Las relaciones entre los elementos explicados se concretan en la selección de los métodos, técnicas que viabilizan la superación, ha de tomar en cuenta la finalidad de los objetivos, el contenido; así como las posibilidades de los logopedas, que representan

un elemento caracterizador de la singularidad. Los métodos y técnicas más eficaces a emplear resultan ser aquellos cuyas acciones promuevan:

- El análisis y la búsqueda de soluciones a situaciones y problemas presentes en su contexto,
- La producción de conocimientos o la adición de nuevos atributos a los ya existentes, así como, la vinculación del contenido teórico con la actividad práctica que faciliten el desarrollo de habilidades profesionales específicas,
- La interacción grupal desde una comunicación efectiva, que propicie el intercambio de ideas, opiniones y experiencias desde una “cultura del debate”, donde unos puedan aprender de otros,
- La reflexión colectiva y el autorreflexión personal sobre la práctica educativa, el ejercicio colectivo y crítico sobre los problemas del ámbito escolar y su propio desempeño, aprovechando el contexto y escenarios en que tiene lugar su labor.

Ocupan un lugar relevante aquellos basados en la modelación de situaciones concretas, la demostración, la observación de actividades, entre otros, a partir de los cuales se abordan los conocimientos teóricos, al tiempo que se adquieren vivencias y se desarrollan habilidades para el trabajo práctico, con un enfoque donde la actividad de superación es vista como un proceso de “enseñar a aprender”.

La estructuración del conocimiento debe propiciar las relaciones entre los objetivos, contenidos, métodos, de la superación profesional del logopeda para el desarrollo de la comunicación oral, a partir de los conocimientos bases que poseen.

En las actividades de superación profesional juega un papel determinante el principio de la sistematización pues, justifica, la necesidad de una planificación y secuencia lógica del contenido que sirve de base a la atención a la comunicación oral adquirido con antelación, como aquellos que debe profundizar, para la atención a la comunicación oral con un enfoque desarrollador.

Se propone emplear como formas organizativas para lograr los objetivos: El taller dirigido a los fundamentos teórico-metodológicos de la atención logopédica en las instituciones educativas, con una concepción integradora y la aplicación del enfoque

cognitivo-comunicativo de la lengua en el diagnóstico y la atención a la comunicación. Los cursos de posgrados: Recursos metodológicos desarrolladores para la clase logopédica y Recursos, apoyos y ayudas en el desarrollo de la comunicación oral. El diplomado se desarrollará con el objetivo de complementar la preparación de los logopedas para la atención a la comunicación oral. Está formado por 13 cursos y concluye con la defensa de una tesina.

Los cursos que conforman este diplomado son los siguientes: Fundamentos anatomofisiológicos y neurofisiológicos de la comunicación. Comunicación y lenguaje. La normativa y su importancia en la comunicación. Fundamentos didácticos para el desarrollo de la comunicación oral. Fundamentos de Psicología General y Especial Fundamentos de la comunicación oral.

De relevante significación resulta para la sistematización del contenido de la superación profesional del logopeda el principio de la sistematización de lo formativo, constituye un elemento esencial en este proceso al expresar el carácter de continuidad y consecutividad que debe tener el contenido de la superación profesional del logopeda, que propicia el progreso y el carácter cíclico de estos contenidos. Además, el contenido revela los nexos entre los contenidos precedentes y los que le suceden en la superación profesional del logopeda. Adquiere su especificidad el desarrollo de la comunicación oral en el contexto de los escolares primarios.

De las relaciones dialécticas entre estos componentes se revela como cualidad: generalidad de los conocimientos y habilidades con nuevos niveles de riqueza y profundidad, la que se comprende como el rasgo que caracteriza al proceso de superación profesional pedagógica, dando cuenta del grado de sistematización del contenido alcanzado por el logopeda, el que está determinado, en parte, por el grado de generalidad de su estructura cognoscitiva, puesto en evidencia durante el enfrentamiento a problemas profesionales cada vez más abarcadores, cuya solución requerirá la aplicación de conocimientos y habilidades, los métodos lógicos del pensamiento, los métodos profesionales relacionados la atención logopédica para la prevención-corrección-compensación y desarrollo del lenguaje, la comunicación y sus trastornos, cada vez más generalizados.

La relación dialéctica entre estos componentes, dinamizada por la contradicción dialéctica entre el enfoque general, fragmentado y descontextualizado de concepción de la superación profesional y el enfoque específico, integrador y contextualizado del contenido, permite revelar cualidades de orden superior en la interpretación teórica del proceso, lo cual media y condiciona el tránsito del subsistema Generalización del contenido de la superación profesional hacia el subsistema Transferencia del contenido de la superación profesional del logopeda.

El segundo subsistema Transferencia del contenido de la superación profesional del logopeda, se comprende como el proceso que caracteriza la estructuración mental del contenido de la superación profesional del logopeda en correspondencia con los contextos de aplicación de éstos, en nuevas situaciones, con nuevos niveles de complejidad y variabilidad, en la solución de problemas relacionados con la atención logopédica para la prevención-corrección-compensación y desarrollo del lenguaje, la comunicación y sus trastornos, es decir, su capacidad de transferir el contenido cómo esencia, a nuevos contextos.

Este componente, está encaminado a la proyección, actualización y aplicación contextualizada de los conocimientos, habilidades y valores que requieren los logopedas para el desempeño de sus funciones profesionales. El subsistema Transferencia del contenido de la superación profesional del logopeda, al analizarse como un subsistema de orden inferior se estructura en tres componentes: Caracterización de los contextos de desempeño profesional del logopeda, Preparación para la aplicación contextualizada de conocimientos y Preparación para la aplicación contextualizada de habilidades.

El primer componente Caracterización de los contextos de desempeño profesional del logopeda, se concibe como el proceso de individualización de los contextos escolar, familiar y comunitario en el que interactúa el logopeda a partir de sus funciones y los agentes educativos que intervienen en el desarrollo de la comunicación oral de los escolares primarios.

El desempeño profesional del logopeda se caracteriza por el trabajo preventivo, correctivo-compensatorio y estimulador del desarrollo del lenguaje y la comunicación en

preescolares y escolares de diferentes educaciones. También se distingue por la atención simultánea a tareas de índole psicológica y pedagógica que imprimen un carácter peculiar a la profesión.

El modo de actuación del logopeda es dar solución a los problemas relacionados con el proceso de atención logopédica integral que dirige desde las instituciones educacionales regular y especial, en particular para la educación de preescolares y escolares con trastornos del lenguaje y la comunicación. En el contexto de la Educación Primaria la atención logopédica se singulariza no solo al cumplimiento exitoso de las tareas básicas: prevenir, corregir, diagnosticar, evaluar, investigar. Sino que debe diagnosticar el desarrollo del lenguaje y las capacidades comunicativas de todos los escolares, contribuir a la conformación de la caracterización del entorno comunitario y escolar e identificar los factores que puedan potenciar o limitar el uso adecuado de la lengua materna y su enriquecimiento continuo.

El desempeño profesional del logopeda en el contexto del escolar primario abarca nuevas esferas, no solo en el proceso de diagnóstico, atención, orientación y estimulación de los trastornos del lenguaje y la comunicación, sino el desarrollo de la comunicación oral de los escolares. Razones que precisa de contenidos específicos, útiles y pertinentes dirigido a favorecer, el desarrollo de la lengua materna y de la comunicación oral, con un enfoque desarrollador. Para tales efectos se justifica la incorporación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, Roméu, A. (2003).

El enfoque comunicativo en la atención logopédica implica la integración de factores cognitivos, situacionales y socioculturales, donde los escolares ponen en funcionamiento múltiples competencias que abarcan todos los factores. Garantiza la funcionalidad de la lengua como sistema funcional en diversas situaciones comunicativas en el contexto del escolar primario. De singular importancia resultan los principios de la logopedia: enfoque sistémico, del desarrollo, enfoque de la actividad, de la interrelación del lenguaje con el resto de las esferas del desarrollo psíquico para significar la relación entre los componentes funcionales de la comunicación en la atención logopédica.

El segundo componente Preparación para la aplicación contextualizada de conocimientos para la atención logopédica, es comprendido como el proceso que le permite al logopeda una actuación responsable a través del cual entran en relación dialéctica las estructuras de conocimientos y habilidades adquiridas, con las variables y condiciones inherentes al contexto de aplicación. Es la utilización práctica y contextualizada de los contenidos trasferibles a nuevas situaciones, con nuevos niveles de complejidad y variabilidad.

La contextualización se concreta en la aplicación de los nuevos conocimientos al desarrollo de la comunicación oral en la atención logopédica con un enfoque desarrollador a los escolares de la Educación Primaria. A pesar de tener características generales que lo tipifican, adquiere su singularidad en el diagnóstico, atención a la comunicación oral de todos los escolares y la preparación de los docentes para tales efectos. Donde se intensifica por parte del logopeda la labor de orientación para el perfeccionamiento y enriquecimiento integral de la comunicación oral.

En esta dirección se propone incorporar a las preparaciones metodológicas la variante, clase metodológica instructiva, dirigida a demostrar vías y proceder para el tratamiento al desarrollo de la comunicación oral, a partir de la apropiación de conocimientos sobre los componentes básicos, funcionales y estructurales de la comunicación oral, las modalidades de la comunicación oral y su proceder metodológico, la normativa y su importancia en la comunicación; el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural; la diversidad textual, los recursos metodológicos para el desarrollo de la comunicación con un enfoque desarrollador.

Además, las formas organizativas de la superación profesional que se utiliza el diplomado el que a partir de los cursos complementa, actualiza y profundizan en los contenidos que requiere el proceso de atención logopédica desarrollador. En este proceso reviste gran importancia que el logopeda considere la ley de la formación intencional de la capacidad transformadora humana profesionalizante de Fuentes, H. (2010), que considera al ser humano en su entorno con una intencionalidad socio-individual, en el desarrollo de la capacidad transformadora, para asumir los retos de

aprendizaje y sistematización de los contenidos en interacción con el contexto social y profesional que le permita una continua transformación.

El tercer componente Preparación para la aplicación contextualizada de habilidades para la atención logopédica se concibe como el proceso donde el logopeda en diferentes contextos de actuación combina la experiencia anterior u otros elementos gnoseológicos matizados por formaciones psicológicas, afectivo- volitivas como son: emociones, sentimientos, intereses, disposiciones, decisiones y aplica conocimientos y acciones ya conocidas extrapolando o elaborando nuevas combinaciones sobre la base de viejos estereotipos y experiencias.

El proceso de desarrollo de la comunicación oral comprende no solo el conocimiento, habilidades y valores que debe alcanzar el logopeda sobre la comunicación, sino al eficiente empleo de métodos y procedimientos en función de la comunicación y su desarrollo.

Se propone incorporar en los cursos de diplomado cursos relacionados con la didáctica de la lengua española; el arte, como fuente de conocimiento, información, actualización y satisfacción de necesidades profesionales y personales; la comunicación desarrolladora; los recursos metodológicos desarrolladores para la atención logopédica; los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa; las tecnologías de la información y la comunicación en la dirección del proceso pedagógico y el desarrollo de actividades de superación e investigación.

Estos contenidos propicia la preparación para: explorar las especificidades lingüísticas, cognitivas y comunicativas enfatizando en las formas, funciones y componentes de la comunicación oral; aspectos que deben registrarse en la caracterización lingüística para el diagnóstico explicativo; diseñar las estrategias de atención logopédica con enfoque desarrollador a partir del empleo de las normas lexicales que regulan el uso del léxico en las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del discurso.

La selección del material verbal debe corresponderse con los objetivos, contenidos del grado y las especificidades obtenidas del diagnóstico, las habilidades para dirigir el proceso de atención logopédica deben estar en estrecha relación con los conocimientos adquiridos. El diplomado, "Recursos metodológicos para el desarrollo de la

comunicación oral”, los prepara para la utilización de métodos orales en correspondencia con las modalidades de la comunicación oral según el grado de escolaridad en coherencia armónica con los métodos correctivos; integrar los componentes del proceso logopédico, las normas y diferentes modalidades de comunicación oral para el desarrollo de la comunicación oral, desde un enfoque desarrollador.

Además, le permite el diseño de actividades que interrelaciona todos los componentes de la comunicación y estructurar, los contenidos sobre bases de relaciones de jerarquización, de prioridad y de subordinación en el proceso de atención logopédica. Las orientaciones a los docentes deben explicitar los recursos metodológicos que se puede utilizar desde la clase, dirigidas al perfeccionamiento de la lengua materna y de las capacidades comunicativas de los escolares, el cumplimiento del programa director de Lengua Materna y en particular el perfeccionamiento y enriquecimiento integral de la comunicación oral.

Este componente prepara al logopeda para aplicar en su desempeño profesional habilidades básicas como: saber, saber hacer y saber ser, que revelen el empleo de métodos que pueda determinar las potencialidades y necesidades lingüísticas de los escolares para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

De las relaciones dialécticas que se establecen entre los tres componentes se revela como cualidad la aplicabilidad práctica y contextualizada de los conocimientos y habilidades, la que se comprende como el rasgo que tipifica la aplicación práctica y contextualizada de los conocimientos sobre los trastornos del lenguaje y la comunicación y las habilidades para ejecutar la atención logopédica para la prevención-corrección-compensación, en la solución de problemas profesionales en nuevas situaciones, con nuevos niveles de complejidad y variabilidad.

La relación dialéctica entre estos componentes, dinamizada por la contradicción dialéctica entre el enfoque general, fragmentado y descontextualizado de concepción de la superación profesional y el enfoque específico, integrador y contextualizado del contenido, permite revelar cualidades de orden superior en la interpretación teórica del proceso, lo cual media y condiciona el tránsito del componente Transferencia del

contenido de la superación profesional del logopeda hacia el subsistema Aplicación del contenido de la superación profesional del logopeda.

El subsistema Aplicación del contenido de la superación profesional del logopeda, es el proceso que da cuenta, no sólo de la posible aplicación práctica (transferencia) de los conocimientos y habilidades actualizados y profundizados, desde las actividades de la superación, para realizar la atención logopédica y lograr la prevención-corrección-compensación de los trastornos del lenguaje y la comunicación, sino también y sobre todo de que estos conocimientos y habilidades sean necesarios y útiles para llevar a cabo otros aprendizajes y para enfrentarse con éxito a la adquisición de otros conocimientos y habilidades relacionados con el objeto de la profesión.

Este subsistema tiene la función de regulación-evaluación, al propiciar acciones de planificación, organización, regulación y control del proceso y los resultados que se alcanzan en la preparación del logopeda, desde las actividades de la superación profesional.

El subsistema Aplicación del contenido de la superación profesional del logopeda analizado como un subsistema de orden inferior se estructura en tres componentes: Preparación para el diseño y ejecución de las estrategias de atención y orientación logopédica, Regulación de las acciones para ejecutar la atención logopédica y Evaluación de la preparación del logopeda para el cumplimiento de las funciones profesionales.

El primer componente Preparación para el diseño y ejecución de las estrategias de atención y orientación logopédica se concibe como el proceso de búsqueda, selección, procesamiento y análisis de información; la reflexión consciente y explicación del significado de la situación que enfrenta para tomar decisiones sobre su posible solución; planificar qué se va hacer y cómo se llevará a cabo dicha actuación.

Para el diseño de las estrategias de atención logopédica un elemento esencial lo constituye el diagnóstico de los aspectos referidos a la forma, contenido, funciones de la comunicación. La selección del material verbal debe estar coherencia con el objetivo que facilite el empleo de actividades comunicativas para la atención a la expresión verbal en correspondencia con la intención comunicativa y contextos.

El objetivo instructivo se organiza a partir de los contenidos de las asignaturas Lengua Española, El mundo en que vivimos, Educación artística brinda la posibilidad para la atención al vocabulario y a la construcción gramatical, comprensión y la pragmática desde un enfoque desarrollador. Los métodos y procedimientos para la atención al desarrollo de la comunicación oral, se proponen los de la Lengua Española interrelacionados con los correctivos de la Logopedia.

La ejecución de las estrategias de atención logopédica se corresponden con las cuatro etapas propuestas por Fernández, G. (2010). En la segunda etapa: Exploración logopédica se propone la exploración de todos los escolares enfatizando en las formas, funciones y modalidades de comunicación oral a partir de determinar sus necesidades lingüísticas en los aspectos: ajuste al tema, a la habilidad, calidad, coherencia, cohesión de las ideas, originalidad y vocabulario; identificar los factores que puedan potenciar o limitar el uso adecuado de la lengua materna y su enriquecimiento continuo; identificación de dificultades en el dominio integral de la lengua materna (todos sus componentes); diseño de estrategias preventivas de perfeccionamiento y enriquecimiento integral del lenguaje y de la comunicación oral.

Tercera etapa: Tratamiento logopédico. Las vías de atención logopédica a la comunicación oral se realiza en los tratamientos logopédicos, actividades logopédicas y la orientación a docentes y familias, además se tiene en consideración las Orientaciones Metodológicas que para la atención a la comunicación oral elaboradas por la autora.

Los tratamientos logopédicos a partir de su estructura deben articular coherentemente los componentes funcionales y estructurales que facilite convertir a los escolares en comunicadores eficientes, que sean capaces de hablar, escuchar, comprender y construir textos de forma coherente, en dependencia de las necesidades comunicativas, las posibilidades y potencialidades que se les presentan en las diferentes situaciones comunicativas.

Las actividades logopédicas se realizarán por la vía indirecta facilitando el desarrollo, enriquecimiento cuantitativo y cualitativo del vocabulario, precisando el empleo de la polisemia, sinonimia, antonimia, hiperonimia e hiponimia. Su empleo en las

modalidades de comunicación oral según el grado. Desarrollar estilos de comunicación que permita transmitir ideas, conversar, convencer, hablar de tal forma que se comprenda el contenido enunciado.

La orientación de las estrategias de atención logopédica prioriza acciones preventivas, a través de la clase y de todo tipo de actividades educativas, concursos, trabajo metodológico y de educación familiar que propicien la elevación de la cultura general integral, el cumplimiento del programa director de Lengua Materna y en particular la comprensión y el uso correcto del lenguaje oral y escrito. Como vía para, retomar los festivales de tratamiento logopédicos, ahora con un enfoque desarrollador donde se apliquen las estrategias integradoras para la atención a la comunicación oral.

El segundo componente Regulación de las acciones para ejecutar la atención logopédica, es definido como el proceso que propicia que los contenidos procedimentales o habilidades se apliquen a diferentes contextos, con relación a cómo procesa la información, cuál es su manera de ejecutar las acciones, cuáles son sus objetivos, qué tareas va a realizar, así como cuales estrategias utilizar para transferir los contenidos y resolver los problemas profesionales que enfrenta (diagnosticar, dirigir, orientar, estimular y desarrollar)

La regulación es el proceso que sintetiza el control continuo del curso de las acciones de la atención logopédica, la realización de cambios deliberados, la evaluación de la propia conducta del logopeda para rectificar decisiones cognitivas inadecuadas, con el objetivo de ser corregidas en caso necesario. De esta forma, además de poder dar solución de manera más eficiente a los problemas profesionales que enfrente, economizando tiempo, esfuerzos y recursos y apropiándose de mayor satisfacción personal, lo capacita para lograr, en un tiempo relativamente corto, su adaptabilidad a los nuevos cambios que se produzcan.

Pero la regulación es promovida por la reflexión, donde el logopeda deviene en sujeto consciente de lo que hace, y que le permiten un hacer en “el aquí ahora” contextualizado y la anticipación de sus acciones, como expresión de la concientización de la actividad que realiza. Incluye la planificación y organización de las acciones a realizar; estrategias de búsqueda, selección, procesamiento y análisis de información; la

reflexión consciente y explicación del significado de la situación que enfrenta para tomar decisiones sobre su posible solución; planificar qué se va hacer y cómo se llevará a cabo dicha actuación.

El tercer componente Evaluación de la preparación del logopeda para el cumplimiento de las funciones profesionales, se concibe como el proceso dirigido a la valoración de la preparación para el cumplimiento de las funciones profesionales inherentes a los contextos de aplicación para diagnosticar los trastornos del lenguaje y la comunicación de los escolares, diagnosticar el entorno educativo, para el diseño de estrategias de atención, orientación y estimulación logopédica que satisfagan necesidades y desarrollen potencialidades.

La evaluación de la preparación del logopeda para el cumplimiento de las funciones profesionales, a través de las acciones de superación profesional es valorada mediante un proceso de razonamiento sobre los logros e insuficiencias del desarrollo alcanzado en dichas acciones. En estos resultados se evalúan a los logopedas partiendo de los principios de que la evaluación es un proceso complejo, dialéctico, sistémico, multifacético e individual.

Para la evaluación de las acciones de superación profesional del logopeda se sugiere que, sobre la base de los controles realizados, se emita una evaluación acertada e integral del estado en que se encuentra el nivel de preparación, sus insuficiencias, por consiguiente, esta abarca períodos en los cuales se ha organizado la superación, en diferentes niveles de complejidad.

A partir de los datos obtenidos en la evaluación diagnóstica, realiza un proceso de razonamientos y valoraciones sobre el grado de desarrollo que tienen los logopedas de cada uno de los contenidos y habilidades e indicadores que permiten determinar el patrón de logros.

La determinación del patrón de logros actuales permite determinar las potencialidades e insuficiencias que, en el desarrollo de las las acciones de superación profesional del logopeda, posean de forma individual y colectiva, lo que le permite el diagnóstico y atención, con calidad, así como poner en práctica las acciones necesarias para un tratamiento y proceso de atención logopédica desarrolladora. La concientización por los

logopedas del patrón de logros a alcanzar permite realizar con eficiencia la autoevaluación.

En este proceso reviste una gran importancia la segunda ley de la Pedagogía de la Educación Superior consistente en *la generalización formativa en el proceso pedagógico investigativo de avanzada* a partir de la importancia de relación esencial en el proceso de superación profesional del logopeda de forma intencional en que, desde un contexto específico, en una realidad cultural y social específica se puede desarrollar la integración y contextualización del contenido de las actividades de superación, para el cumplimiento de las funciones profesionales.

De las relaciones dialécticas entre estos componentes se revela como cualidad la Pertinencia de la actuación profesional ante el enfrentamiento exitoso a la solución de problemas profesionales, la que se comprende como el rasgo que caracteriza la pertinencia de la actuación del logopeda en el enfrentamiento a problemas profesionales relacionados con el diagnóstico de los trastornos del lenguaje y la comunicación de los sujetos, y diagnóstico del entorno educativo para el diseño de estrategias de atención, orientación y estimulación logopédica que satisfagan necesidades y desarrollen potencialidades, así como la adquisición de otros conocimientos y habilidades profesionales.

De la integración de los subsistemas y sus componentes como totalidad emerge una la cualidad esencial integradora de orden superior del modelo, que implica la transformación de mayor alcance y tiene su expresión en el Carácter profesionalizante del proceso de superación profesional del logopeda, la que se comprende como el rasgo esencial que caracteriza, desde lo cualitativo, el resultado del movimiento y transformación del proceso de sistematización del contenido de la superación profesional, pero a un nivel más esencial, en tanto es un nivel de síntesis superior, la que connota las acciones didácticas y metodológicas del docente, desde el enfoque específico, integrador y contextualizado del contenido y la pertinencia de la actuación del logopeda ante la solución de problemas relacionados con el diagnóstico de los trastornos del lenguaje y la comunicación oral de los escolares primarios y el diagnóstico del entorno educativo para el diseño de estrategias de atención, orientación

y estimulación logopédica, que satisfagan necesidades y desarrollen potencialidades, estructurando mentalmente el conocimiento de la especialidad en correspondencia con los niveles de profundidad y esencia, en correspondencia con los contextos de aplicación, y la posibilidad de éste de enfrentarse con éxito a la adquisición de otros conocimientos y habilidades.

De las relaciones dialécticas que se manifiestan al interior y entre los componentes del sistema, así como de sus cualidades resultantes, se revelan regularidades que permiten explicar el comportamiento y transformación de la sistematización del contenido de la superación profesional del logopeda a un nivel más esencial:

1. Cuando a través de la interacción de los sujetos implicados en el proceso de superación profesional del logopeda, los objetivos son socializados e individualizados, pueden constituirse en representaciones anticipadas de lo que este quiere lograr y conllevar la intención y disposición de comprender el contenido, de interactuar con éste; de establecer relaciones entre las nuevas ideas y el conocimiento anterior orientando y guiando su accionar, favorece la elaboración de una representación mental o modelo del contenido a partir de la atribución de significados y sentidos en correspondencia con los niveles de la profundidad y riqueza (esencia) del contenido.
2. La caracterización de los contextos de desempeño profesional del logopeda en relación con los contenidos útiles y pertinentes y la aplicación contextualizada de conocimientos y habilidades, favorece la transferencia del contenido y por tanto una actuación más pertinente del logopeda en el enfrentamiento exitoso a la solución de problemas relacionados con el diagnóstico de los trastornos del lenguaje y la comunicación oral de los escolares primarios, y diagnóstico del entorno educativo para el diseño de estrategias de atención, orientación y estimulación logopédica.
3. Cuando ante el enfrentamiento a un problema profesional, el diseño de las estrategias de búsqueda, selección, procesamiento y análisis de información del logopeda se activan convenientemente se favorece la planificación de qué se va hacer y cómo se llevará a cabo dicha actuación; el profesional deviene en sujeto

consciente de lo que hace a cuenta de la reflexión y explicación del significado de la situación que enfrenta para tomar decisiones sobre la posible solución de un problema relacionado con el diagnóstico de los trastornos del lenguaje y la comunicación oral de los escolares primarios, y diagnóstico del entorno educativo para el diseño de estrategias de atención, orientación y estimulación logopédica.

4. La sistematización del contenido de la superación profesional del logopeda favorece la preparación para el cumplimiento de las funciones profesionales diagnosticar, dirigir, orientar y estimular, cuando en un proceso en espiral se ven favorecidas la generalización, transferencia y aplicación de los conocimientos sobre los trastornos del lenguaje y la comunicación oral y las habilidades para ejecutar la atención logopédica para la prevención-corrección-compensación y ejecutar con éxito la atención al desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios.

CONCLUSIONES:

El modelo pedagógico de superación profesional del logopeda se basa en el método sistémico-estructural-funcional, como sustento epistemológico; en él se revela el vínculo entre los subsistemas: generalización del contenido de la superación profesional del logopeda, transferencia del contenido de la superación profesional del logopeda y aplicabilidad del contenido de la superación profesional del logopeda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almenares, D. (2019). La integración de contenidos en la formación permanente de los recién graduados de la licenciatura en Educación. Tesis Doctoral. Granma.
- Añorga, J. (1997). La Educación Avanzada: la profesionalidad y la conducta ciudadana. Libro 3. [CD ROM]. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana.

- Bárzaga, I. (2016). La formación permanente de la reserva especial pedagógica que se desempeña como director de escuela. Tesis Doctoral. Granma.
- Berges, J. (2003). Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de habilidades comunicativas en docentes de la Secundaria Básica. Tesis Doctoral.
- Cánovas, T. (2006). Propuesta de capacitación para el personal docente de la educación preuniversitaria. Tesis Doctoral. Pinar del Río.
- Castillo, T. (2004). Un modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela secundaria básica. Tesis Doctoral. Pinar del Río.
- Castro, O. (1997). Fundamentos teóricos y metodológicos del sistema de superación del personal docente del Ministerio de Educación. Tesis de Maestría. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana.
- Chernousova, L. (2008). La estimulación de la comunicación verbal de los escolares con necesidades educativas especiales en el desarrollo general del lenguaje. Tesis Doctoral. Holguín.
- Cobas, C. (2007).). La preparación logopédica del docente. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cruz, M. (2014). El desarrollo de la comunicación oral en escolares primarios con dislalia funcional. Tesis doctoral. La Habana, Cuba.
- Díaz, A. (2015). La preparación Docente-metodológica del profesor de inglés. Tesis Doctoral. Granma.
- Domínguez, I. (2009). Comunicación y texto. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández, G. (2014). Fundamentos neuropsicológicos del lenguaje. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández, G. y Rodríguez, X. (2012). Logopedia para los estudiantes de las carreras de Logopedia y Educación Especial. Primera Parte. La Habana: Pueblo y Educación.
- Figueredo, E. (1986). Logopedia I. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fuenmayor, M. (2011). La interdisciplinariedad en el proceso de formación permanente de los docentes del pfg en estudios jurídicos de la universidad bolivariana de Venezuela. Maracaibo, Venezuela.
- García, L. (2010). La superación profesional del metodólogo de la Educación Especial en la atención a la diversidad. Tesis Doctoral. Camagüey.
- González, D. (2015). Estrategia Didáctica de superación a docentes para el desarrollo de la escucha en los niños con retraso del lenguaje. Tesis Doctoral. La Habana.
- Grey, X. (2013). Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño profesional de los maestros primarios que laboran en escuelas para alumnos con trastornos de la conducta. Tesis doctoral. La Habana.
- Hernández, M. (2007). Entrenamiento extensible: vía de superación en habilidades intelectuales generales para docentes en las condiciones de universalización pedagógica. Tesis Doctoral. Camagüey.

- López, M. (2005). Especialidad de Logopedia. Tesis doctoral. La Habana.
- Lores, I. (2013). Concepción pedagógica de ayuda logopédica para escolares de la educación primaria con trastornos en el lenguaje escrito. Tesis Doctoral. Holguín.
- Martínez, R. (2010). Estrategia para el proceso formativo de docentes a tiempo parcial en la superación profesional. Tesis Doctoral. Santiago de Cuba.
- Montero, E. (2010). La formación permanente del profesor a tiempo parcial de la Educación Superior Pedagógica. Tesis Doctoral. Holguín.
- Nogueras, K. (2008). La integración educativa en el niño de tres a cinco años de edad con déficit auditivo al grado preescolar de la escuela primaria. Tesis doctoral. Holguín.
- Pérez, E. y Calzadilla, O. (1997). Dirección del tratamiento logopédico en la Dislalia". Revista electrónica Luz, jun, N^o.1.
- Rodríguez, X. y Fresquet (2015). El desarrollo de habilidades comunicativas en escolares sordos e hipoacúsicos. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2003). Acerca de la enseñanza del español y la Literatura. La Habana: Pueblo y Educación.
- Tünnerman, C. (2008). La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. México: Udual.
- Valcárcel, N. (1998). Estrategia Interdisciplinaria de Superación para profesores de Ciencias de la Enseñanza Media. Tesis doctoral. Ciudad de La Habana, Cuba.
- Valiente, P. (2001). Concepción sistémica de la superación de los directores de secundaria básica. Tesis Doctoral. Holguín.
- Valle, L. (2012). La Investigación Pedagógica. Otra Mirada. La Habana: Pueblo y Educación.

EL MUSEO DE ANATOMÍA Y SU VINCULACIÓN CON LA DISCIPLINA BASES BIOLÓGICAS DE LA MEDICINA

Autores: Dr. Darien Nápoles Vega, darien.napoles@rect.uh.cu
MSc. Kenia Milagro Sebasco Rodríguez, keniamilagro@infomed.sld.cu

Universidad de La Habana/ Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

RESUMEN

Desde su llegada al poder, el gobierno revolucionario cubano mostró el interés en renovar toda la política sanitaria del país, siendo esencial en este sentido, la formación de los recursos humanos que darían vida al sueño de poner la salud al alcance de todos los ciudadanos sin excepción. El Ministerio de Salud Pública de Cuba ha definido la política encaminada a la formación de profesionales de la salud para cubrir las necesidades de nuestro pueblo y de otros pueblos del mundo que así lo requieren, a partir de la creación de universidades de ciencias médicas en la mayoría de las provincias del país, sin embargo, solo cinco de estas instituciones educativas poseen Museos anatómicos como parte de la infraestructura académica. Los autores se proponen el objetivo de promover la instauración de museos anatómicos en las universidades de ciencias médicas cubanas. Se empleó como método esencial la revisión documental y se aplicaron encuestas a estudiantes, profesores y directivos. Declarada la importancia de los museos anatómicos en la enseñanza de las Ciencias Básicas, las universidades médicas cubanas cuentan con el talento para llevar a cabo su creación. Se concluye que la instauración de los museos anatómicos en las universidades médicas cubanas constituyen un desafío que es imprescindible asumir, pues contribuyen a potenciar la interdisciplinariedad, la integración básico-clínica, de forma tal, que se eleva la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Anatomía Humana y; favorecen la integración del patrimonio material nacional.

Palabras clave: Museos anatómicos, disciplina Bases Biológicas de la Medicina, proceso de enseñanza aprendizaje, interdisciplinariedad, bienes patrimoniales de las universidades médicas cubanas.

SUMMARY

Since its coming to power, the Cuban revolutionary government showed interest in renewing the entire health policy of the country, being essential in this sense, the training of human resources that would give life to the dream of making health available to all citizens without exception. The Cuban Ministry of Public Health has defined the policy aimed at the training of health professionals to meet the needs of our people and other peoples of the world that require it, starting with the creation of universities of medical sciences in the Most of the country's provinces, however, only five of these educational institutions have Anatomical Museums as part of the academic infrastructure. The authors propose the objective of promoting the establishment of anatomical museums in Cuban universities of medical sciences. Document review was used as an essential method and surveys were applied to students, teachers and managers. Declared the importance of anatomical museums in the teaching of Basic Sciences, Cuban medical universities have the talent to carry out their creation. It is concluded that the establishment of anatomical museums in Cuban medical universities constitutes a challenge that it is essential to assume, as they contribute to promoting interdisciplinarity, basic-clinical integration, in such a way that the quality of the teaching-learning process is raised of the Human Anatomy and; they favor the integration of the national material heritage.

Keywords: Anatomical museums, discipline Biological Bases of Medicine, teaching-learning process, interdisciplinarity, heritage assets of Cuban medical universities.

INTRODUCCIÓN

La palabra museo proviene del latín *museum* y ésta del griego *mouseion* que significa (...) *lugar destinado para el estudio de las ciencias y las letras, lugar en que se guardan objetos notables pertenecientes a las ciencias y artes.* (Larousse, 1998) ⁽¹⁾

Los museos desde el punto de vista académico y haciendo referencia a la Medicina se conocen como un viejo atributo de las cátedras de Anatomía y constituyen un pilar fundamental para la enseñanza, pues en los mismos se coleccionan muestras tanto habituales como únicas. Además, un museo bien equipado puede ser un lugar de socialización de los conocimientos médicos sobre la estructura del cuerpo humano entre la población y en este sentido, puede ser útil reflejar el establecimiento del hombre en su desarrollo histórico y ontogenético tanto postnatal como prenatal.

La literatura especializada registra la existencia en Cuba desde 1723 del primer museo anatómico de la región con el nombre de "Museo Nacional de Anatomía Descriptiva de La Habana", perteneciente al hospital de San Ambrosio y ubicado en el convento de San Agustín; sin que se lograra un desarrollo progresivo de esta experiencia como parte de los recursos necesarios en la formación de los profesionales de la salud. (Loytra A. *et al.*, 1988) ⁽²⁾

El Gobierno revolucionario cubano en conjunto con el Ministerio de Salud Pública ha definido una política encaminada a la formación de profesionales de la salud, a partir de la creación de universidades de ciencias médicas en la mayoría de las provincias del país, con el fin de potenciar la calidad de los servicios asistenciales en dichas instituciones.

En todas las facultades creadas se previó desde el punto de vista constructivo un espacio para la creación de museos anatómicos; idea que tuvo en los años siguientes pálidos esfuerzos de desarrollo y muy pocos resultados. (Cañizares O., Franco M., 2018) ⁽³⁾

En correspondencia con lo anterior, se reconocen colecciones aisladas que en algunas etapas se atesoraron en los entonces Institutos Superiores de Ciencias Médicas y en determinadas facultades de La Habana, como es el caso de "Victoria de Girón", "Salvador Allende", "General Calixto García" y "Manuel Fajardo"; además de la Escuela

Latinoamericana de Medicina, las que han propiciado la motivación e interés de los estudiantes por esta materia, no obstante, han persistido escasos esfuerzos por su sistematicidad y desarrollo.

En este sentido, Nápoles D., Sebasco K. (2017) señalan que la modernidad ha facilitado al estudiante y al profesional de la medicina, el acceso a la información y capacitación mediante soft ware educativos, maquetas, imágenes tridimensionales y réplicas sintéticas del cuerpo humano; sin embargo, el estudio de piezas conservadas, muestras de tejidos, órganos y demás estructuras en el cadáver, así como el dominio del conjunto de detalles anatómicos presentes en el esqueleto humano, es insustituible. (Nápoles D., Sebasco K., 2018)⁽⁴⁾

En este sentido, los museos anatómicos como patrimonio e identidad nacional de las Universidades de Ciencias Médicas, constituyen una necesidad pedagógica de inestimable valor, la cual contribuye decisivamente a lograr la armonía en el proceso docente educativo.

Teniendo en cuenta lo antes expuesto, los autores se han propuesto como objetivo del presente: promover la instauración de museos anatómicos en las universidades de ciencias médicas cubanas.

DESARROLLO

La importancia de las ciencias en la sociedad actual es plenamente reconocida, pero continúa siendo una prioridad la necesidad de propuestas que contribuyan al desarrollo de habilidades y de conocimientos, que promuevan el gusto por el aprendizaje, en este sentido la existencia de museos anatómicos puede favorecer que los educandos se interesen en profundizar los conocimientos, por solucionar problemas asociados a la profesión y por la investigación científica.

En los Centros de Educación Médica Superior, el estudio de la Anatomía desempeña un rol principal. Así como no es posible aprender a leer sin el conocimiento del alfabeto, tampoco se puede alcanzar una alta calificación médica sin un profundo estudio tanto teórico como práctico de las estructuras del cuerpo humano.

Los medios de enseñanza-aprendizaje, son los componentes del proceso docente que establecen una relación de coordinación muy directa con los métodos, en tanto que el “cómo” y el “con qué” preguntas a la que responden enseñar y aprender, son casi inseparables, de igual forma, en ocasiones resulta que pueden funcionar lo mismo en un sentido como en otro, tal es el caso de los objetos naturales. (Guiraldes H. *et al.*, 2001) ⁽⁵⁾

En el ejercicio de la docencia se convierte en una necesidad cada vez más apremiante, la sustitución de las clases saturadas de teoría por actividades prácticas donde los alumnos alcancen niveles de desempeño que superen el nivel reproductivo

Los medios didácticos y sobre todo los objetos reales, contribuyen a darle carácter objetivo a los diferentes conceptos y fenómenos y a la vez, facilitan el desarrollo de habilidades y capacidades intelectuales. (González V., 1980) ⁽⁶⁾. Su empleo correcto contribuyen de manera decisiva a:

- Lograr que los estudiantes memoricen por más tiempo.
- Aprendan de forma más objetiva.
- Desarrollen habilidades y capacidades.
- Objetivizar la enseñanza.
- Disminuir el tiempo para el aprendizaje de aspectos complejos.
- Propiciar un aprendizaje rápido y duradero.

Todas estas consideraciones invitan a la reflexión científico-pedagógica acerca de la creación de los Museos y las condiciones actuales de la enseñanza de la Anatomía en las instituciones académicas, así como las posibilidades concretas que existen para mejorar su calidad.

Está comprobado científicamente que la observación directa de un espécimen natural como representación objetiva de los contenidos que se estudian, rinde resultados superiores en el aprendizaje sobre los demás medios y analizadores nerviosos utilizados, como se muestra a continuación (Loytra A. *et al.*, 1988) ⁽²⁾:

Tabla 1 Relación entre el % de aprendizaje y los analizadores nerviosos.

% de aprendizaje	Analizador de los órganos de los sentidos
1.0	Gusto
1.5	Tacto
3.5	Olfato
11.0	Oído
83.0	Vista

Tabla 2 Relación entre el medio de comunicación utilizado y la optimización del tiempo.

Medio de comunicación utilizado	Unidad de tiempo
Verbal	2.8
Dibujo	1.5
Fotos en blanco y negro	1.2
Fotos en color	0.9
Cine	0.6
Objeto natural	0.4

El sabio cubano Tomás Romay afirmó en 1793 que “la inspección de una sola víscera enseña más Anatomía y Patología que los difusos volúmenes de editados sobre estos temas. (Hernández F. *et al.*, 1990) ⁽⁷⁾

En la actualidad el diseño del currículo de la carrera de Medicina concibe la estructuración de las Ciencias Básicas Biomédicas y expresa como objetivos educativos del ciclo clínico que el estudiante debe ser capaz de (...) *”evidenciar sus conocimientos de la estructura, función, crecimiento y desarrollo del ser humano, en sus aspectos biológicos y psicosociales; su capacidad de obtener información sobre los síntomas y signos clínicos del paciente y relacionarlos con los cambios estructurales, funcionales y sociopsicológicos (...).”* Por lo tanto, el concepto de integración básico-clínica en el ciclo clínico que aparece como estándar de desarrollo en la actualidad, es un antecedente y a su vez un requisito indispensable de la disciplina Bases Biológicas de la Medicina. (Comisión Nacional de Carrera de Medicina, 2015). ⁽⁸⁾

Los autores sienten la necesidad de compartir los resultados obtenidos con la creación de la Osteoteca como antesala del Museo de Anatomía en la Facultad de Ciencias Médicas “General Calixto García” en el año 2014, gracias al esfuerzo realizado por el Grupo Científico Estudiantil de Osteotécnica y Disección bajo las orientaciones de los Profesores Dr. Nápoles Vega y M.Sc. Sebasco Rodríguez, el cual ha permitido y estimulado a los estudiantes de las carreras de Medicina y Enfermería a aprender, a

trabajar en equipo, ha reforzado los valores de responsabilidad, laboriosidad, honestidad, entre otros; y les ha posibilitado adquirir habilidades clínicas que tributan a Cirugía y Ortopedia, logran actitudes de respeto al material de estudio (Ética médica) y conocimientos acerca de la seguridad biológica y la Epidemiología. Incluso, ha contribuido inestimablemente a potenciar las actividades de orientación vocacional MINED-MINSAP, en el espacio de Puertas abiertas (Extensión Universitaria).

Experiencia similar ha acontecido en la Facultad de Ciencias Médicas “Manuel Fajardo”, esta posee desde hace 2 años, un modesto museo anatómico, el cual se encuentra en desarrollo, que atesora varias preparaciones anatómicas, organizadas en secciones de exposición según los diversos sistemas de órganos. Se continúa trabajando arduamente por incrementar las muestras en exhibición, así como, mejorar sus condiciones constructivas y de confort para el beneficio docente y futura perspectiva comunitaria.

De forma análoga la Facultad Preparatoria de Ciencias Médicas en el año 2018, por iniciativa de la Profesora M.Sc. Sebasco Rodríguez y con el apoyo del Proyecto de corte pedagógico: Revitalización de las Salas de Ciencias Morfológicas en las universidades médicas, se procede a la creación del Aula Especializada de Ciencias, la que es catalogada por la investigadora como ambiente de aprendizaje que enriquece a estudiantes y docentes en constante formación, que busca ser ameno y dinámico en las actividades que allí se realizan, y que origina a su vez experiencias en los estudiantes como complemento de su formación profesional con miras a lograr el perfil establecido por el programa. Todo con el propósito de convertir este espacio en un lugar innovador y enriquecedor. Además, se encuentra la categoría relacionada con la Formación Integral, vista como la agrupación de principios, valores, teorías, experiencias, competencias y habilidades que recolecta el ser humano a lo largo de su vida y en su proceso de formación desde el ámbito social, educativo y familiar desarrollando así, diversas dimensiones del ser en su totalidad.

Reflejada la importancia de los museos anatómicos en la disciplina Bases Biológicas de la Medicina, las universidades médicas cubanas cuentan con el talento ineludible para emprender la creación de museos anatómicos.

La instauración de los museos anatómicos en Cuba, requiere como condición en primer lugar la voluntad política nacional e institucional que propicie la toma de decisiones administrativas y científico tecnológicas necesarios; a la vez que se requiere la construcción de una visión institucional propia que asegure el surgimiento de estas instalaciones y su permanencia útil en el tiempo.

Una vez creado el museo, es necesario proyectar su explotación lo más abarcadoramente posible como instalación docente universitaria. Dichos recintos proporcionan los siguientes beneficios: (Cañizares O. *et al.*, 2018) -(Cañizares O., Sarasa N., 2017) ^(9; 10)

a) Para la orientación profesional y formación vocacional con estudiantes desde la educación primaria, pero principalmente de enseñanza preuniversitaria.

b) La formación de pregrado en las carreras de medicina, enfermería y estomatología.

c) La formación de postgrado al funcionar como un taller de aprendizaje para los residentes en anatomía humana y lo que puede aportar a los residentes de determinadas especialidades quirúrgicas.

d) La extensión universitaria como oferta cultural a la comunidad desde la que se pueden ejercer acciones educativas, de promoción y de prevención; en temáticas de interés para el sistema nacional de salud

Se corre el riesgo de pensar que una vez creado el museo y puesto en funcionamiento, se puede desestimar la importancia de su mantenimiento sistemático; esto lo detendría en el tiempo y lo destruiría poco a poco por contaminaciones por hongos, deshidratación de las preparaciones, envejecimiento de las técnicas de conservación, entre otras. Puede que, creado el museo y con mantenimiento garantizado, no se piense en su desarrollo y esto también sería lamentable porque con ello estaría contado en tiempo de su credibilidad científico técnica; envejecería y se convertiría en un almacén de preparados anatómicos, eso sería fatal, la renovación es imprescindible. Estas exigencias para la sostenibilidad del museo requieren de la disponibilidad de algunos recursos materiales y sobre todo de un personal especializado que domine los aspectos técnicos y metodológicos necesarios junto a una adecuada preparación didáctica y comunicativa para atender las necesidades de públicos diversos.

CONCLUSIONES

La instauración de los museos anatómicos en las universidades médicas cubanas constituyen un desafío que es imprescindible asumir, pues contribuyen a potenciar la interdisciplinariedad, la integración básico-clínica, de forma tal, se eleva la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la anatomía humana en la disciplina Bases Biológicas de la Medicina en el pregrado, fortalecen el desarrollo del postgrado, incrementan la cultura de la sociedad que lo visite y; favorecen la integración del patrimonio material, constituyendo un elemento de la identidad nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Larousse. Gran Diccionario de la Lengua Española. Versión digital. s/p Editorial S.A; 1998.
2. Loytra A., Cañizares O., Sarasa N. Desarrollo del Museo anatómico. La Habana: Editorial Ciencias Médicas; 1988
3. Cañizares O., Franco M. Museo anatómico de Villa Clara: una mirada tridimensional a la naturaleza humana. Edumecentro [Internet]. 2018 [
4. Nápoles D., Sebasco K. Informe parcial de resultados del Proyecto de corte pedagógico “Revitalización de las Salas de Ciencias Morfológicas en las universidades médicas”. 2018
5. Guiraldes H., Oddó H., Mena B., Velasco N., Paulos J. Enseñanza de la Anatomía Humana: Experiencias y desafíos en una escuela de medicina. Rev. Chil. Anat., 19(2):205-12, 2001.
6. González V. Medios de enseñanza. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1980. – 283 p.
7. Hernández F., Barrera C., Acosta E. Anatomía y Disecciones. México, D.F. 1990
8. Comisión Nacional de Carrera de Medicina. Plan de estudio “D”. Disciplina Bases Biológicas de la Medicina. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. 2015
9. Cañizares O., Sarasa .N., Morales X. Didáctica de las ciencias básicas biomédicas. Un enfoque diferente [Internet]. La Habana: Editorial Ciencias Médicas; 2018 [citado 10 Sep 2018]. Disponible en:
10. Cañizares O., Sarasa N. Profesor Anatoliy Loytra: un hombre comprometido con la educación médica cubana. Edumecentro [Internet]. 2017

MODELO DE ORIENTACIÓN FAMILIAR PARA LA ESTIMULACIÓN VISUAL DE NIÑOS CON ESTRABISMO Y AMBLIOPÍA

Autores: DraC. Esther Santiesteban Almaguer, esantiestebana@udg.co.cu.
MSc. Anislucis Montero Álvarez, amonteroa@udg.co.cu

RESUMEN

La escuela especial tiene la responsabilidad de introducir métodos, procedimientos y alternativas para la educación familiar, que potencien la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía desde el ámbito familiar. La presente investigación tiene como objetivo ofrecer un modelo de orientación familiar para la estimulación de la percepción visual a los niños con estrabismo y ambliopía, el que constituye el aporte fundamental. Para su desarrollo se emplean métodos teóricos: analítico-sintético, inductivo-deductivo, hermenéutico-dialéctico, análisis de documentos, modelación, sistémico-estructural-funcional; métodos empíricos: observación, encuesta, entrevista, prueba pedagógica, evaluación por talleres de socialización, estudio de casos y triangulación; y métodos y técnicas de la estadística descriptiva e inferencial, que permiten demostrar la pertinencia del modelo pedagógico y la efectividad de la estrategia para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía. Este constructo ofrece una respuesta concreta a la contradicción dialéctica entre el carácter general y el interactivo e integracionista en la orientación familiar; favorece la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía, para contribuir a la solución del problema científico: Insuficiencias en el proceso de educación de las familias de los niños con estrabismo y ambliopía, que limitan la estimulación de la percepción visual de estos niños.

Palabras Claves: Orientación Familiar; Estimulación Visual; Estrabismo; Ambliopía

SUMMARY

The especial school has the responsibility to introduce methods, procedures and alternatives for the family education, that they increase the power of the stimulation of the visual perception of the children with squint and amblyopia from the family space. Present it investigation aims at offering the children with squint and amblyopia a model of family orientation for the stimulation of the visual perception, the one that constitutes the fundamental contribution. They use theoretic methods for his development: Analytical synthetic inductive deductive, hermeneutical dialectician, documentary analysis, modelation, systemic structural functional; Empiric methods: Observation, opinion poll, interview, pedagogic proof, evaluation for workshops of socialization, study of cases and triangulation; And methods and techniques of descriptive statistics and inferencial, that they allow demonstrating the pertinence of the pedagogic model and the effectiveness of the strategy for the stimulation of the visual perception of the children with squint and amblyopia. This construct offers a concrete answer to the dialectic contradiction between the general character and the interactive and integrationist in the family orientation; You favor the stimulation of the visual perception of the children with squint and amblyopia, in order to contribute to the solution of the scientific problem: Insufficiencies in the process of education of the families of the children with squint and amblyopia, that limit the stimulation of the visual perception of these children.

INTRODUCCIÓN

En Cuba existen programas de orientación a la familia, entre los que se encuentran “Para la Vida” y “Educa a tu Hijo”, y otros de intervención comunitaria, como “las

Escuelas de Padres” y las “Casas de Orientación a la Mujer y a la Familia”; no obstante, estos se han concebido desde una concepción de normalidad y no cubren suficientemente las demandas de la familia del niño con Necesidades Educativas Especiales. Por ello, sigue vigente la exigencia de perfeccionar el trabajo con la familia, para que pueda incidir desde una perspectiva más integral en la formación de sus hijos. En particular, es decisiva la orientación de la familia con miembros necesitados de educación especializada.

El tema de la familia es fuente de motivación para profesionales de la Psicología, la Sociología y la Pedagogía. A nivel internacional se destacan autores como: López, H. (2005), Carrillo, M. L. (2009), Murillo, E. (2009); en Cuba, Arés, P. (1990-2002), Castro, P. L. (2011), Videaux, S. (1999), García, A. (2001, 2011), Arias, G. (2002), Núñez, E. (2002) y Armas, A. (2009), cuyas investigaciones enfatizan en el papel de la familia para el desarrollo de la personalidad de niños y jóvenes que en su desarrollo biopsicosocial son aparentemente normales; sin tener en cuenta el papel de las familias como mediadoras del proceso de estimulación cuando hay un hijo con necesidades educativas especiales.

En el estudio fáctico de la práctica pedagógica actual, desarrollado por la autora con la aplicación de instrumentos, se revela la necesidad de atender pedagógicamente este proceso, pues se constatan dificultades que demuestran insuficiencias en el proceso de educación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía, entre las que se encuentran: los padres priorizan la atención médica y la salud del niño, dejando a un lado elementos tan importantes como el desarrollo perceptivo visual de sus hijos; las vías y procedimientos que emplean los padres para la estimulación de la percepción visual a sus hijos no siempre son adecuadas; existe la tendencia a la sobreprotección, el acomodamiento a las particularidades del niño y la disminución de las exigencias para el desarrollo. En los niños se manifiestan insuficiencias relacionadas con: muestran deficiente reconocimiento de figuras y objetos en ilustraciones, fundamentalmente cuando no constituyen la imagen central; presentan dificultades en la distinción de la distancia y la dirección de los objetos al realizar la descripción de láminas, ilustraciones y materiales visuales. En los docentes se observa que existe inadecuada preparación de maestros y

especialistas para orientar a las familias de los niños con estrabismo y ambliopía sobre elementos pedagógico-oftalmológicos y la orientación familiar por especialistas de la salud y personal docente se realiza de forma fragmentada.

En el contexto pedagógico, se destacan varios autores en las investigaciones relacionadas con la educación familiar de los niños con necesidades educativas especiales, como: Torres, M. (2003), Fernández, G. (2008), Álvarez, C. (2009), González, Y. (2009), Campo, I. C. (2012); sus aportes están relacionados con el estudio de las características, las funciones y las etapas por las que transitan las familias ante la llegada de un hijo con alguna discapacidad; se exponen experiencias en el diagnóstico e intervención con familias de niños con retraso mental, con autismo, con limitaciones físico-motoras y familias de niños sordos; sin embargo, es insuficientemente abordada por estos investigadores la fundamentación del papel de la familia como mediadora en la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía.

Este estudio permite a la autora considerar como proceso donde se manifiesta el problema científico: el proceso de educación a las familias de los niños con estrabismo y ambliopía de la Educación Especial. Investigadores como: Castro, P. L. (2010), Padrón A. R. (2011), García, A. (2011), se han dedicado a investigar la orientación familiar desde el contexto pedagógico; sus aportes están relacionados con los fundamentos pedagógicos sobre los principios, los contenidos, las vías y procedimientos a utilizar para orientar a las familias con diferentes características y diversidad de funcionamiento familiar; sin embargo, es insuficientemente abordada por estos autores la fundamentación teórica del carácter interactivo e integracionista de la orientación familiar, donde las familias asuman un rol activo en la construcción de su propio conocimiento.

En investigaciones sobre la orientación a las familias de niños con necesidades educativas especiales se destacan autores como: Fernández, I. (2002), González, Y. (2009), Betancourt, E. (2011), que aportan manuales, modelos, estrategias y metodologías para orientar a las familias de niños con necesidades educativas especiales; los aportes resultan de gran valor para este trabajo. Sin embargo, es

insuficientemente abordada la fundamentación del carácter interactivo e integracionista de la orientación a las familias de niños con estrabismo y ambliopía.

Los estudios de las familias integradas por niños con estrabismo y ambliopía en Cuba son muy escasos. En la revisión bibliográfica realizada por la autora solo encuentra una: Álvarez, C. (2009), que aporta una concepción y una estrategia educativa para preparar a las familias de niños estrábicos entre dos y cuatro años de edad, atendidos por vía no institucional; sin embargo, es insuficientemente abordada por la autora la fundamentación del carácter interactivo e integracionista de la orientación a las familias para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía.

Sobre el estrabismo y la ambliopía se han desarrollado varias investigaciones, tanto en el extranjero como en Cuba, las que tienen repercusión tanto en la Oftalmología como en la Pedagogía, y que logran un acercamiento al desarrollo favorable de esta temática. Entre ellas se destacan las de Laria, C. (2006) en España, los investigadores centran sus estudios en las causas que originan estos diagnósticos, con un enfoque clínico. En Cuba se destacan: González, C. (1988), Martín, D. M. (2005), Rodríguez, M. L. y Santaballa, A. (2001), Maqueira, G. (2005). Las investigaciones abordan la rehabilitación visual de los niños con estrabismo y ambliopía desde una concepción multifactorial, con la participación de la escuela y la familia; es predominante el enfoque clínico de estos investigadores en la rehabilitación visual del niño con estrabismo y ambliopía y poco explicitado por estos el enfoque pedagógico-oftalmológico que se requiere para la estimulación de la percepción visual de estos niños desde el contexto familiar.

Sobre el tema de la estimulación de la percepción visual se destacan autores, tanto en el extranjero, como en Cuba; entre ellos: Barraga, N. (2000), quien se dedica al estudio de los niños con disminución visual (EE.UU), Fernández, A. (1998) centra su trabajo en el estudio de las funciones visuales en escolares de una zona rural de Cantabria (España); en Cuba, Rodríguez, Y. (2014) aporta una concepción y una metodología para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un enfoque psicopedagógico; sin embargo, es insuficiente la fundamentación teórico-metodológica de la estimulación de

la percepción visual de estos niños desde el contexto familiar con un enfoque pedagógico-oftalmológico.

Rico, P. (2013) considera que los seis y los siete años de edad es el período más efectivo para el desarrollo de los procesos visuales, por ser cuando los procesos psíquicos adquieren un carácter voluntario y consciente; la percepción visual va perdiendo su carácter emotivo para hacerse más objetiva, voluntaria y consciente, lo que posibilita conocimientos más detallados y analíticos de los objetos y de las relaciones entre ellos. Se hace más efectiva la observación de los colores y de las formas, así como de los detalles.

La constancia del analizador visual aumenta considerablemente y la actividad perceptiva pasa de la percepción visual global a una percepción más analítica, más detallada. La autora de esta investigación asume este criterio, por considerar que los logros que se alcanzan en estas edades, tanto en la esfera afectivo-volitiva como en la esfera cognoscitiva, ofrecen las bases para desarrollar un proceso de estimulación visual mucho más efectivo desde el contexto familiar con un enfoque pedagógico-oftalmológico.

Derivado de este análisis y en correspondencia con el problema formulado se plantea como objetivo de investigación: la elaboración de un modelo pedagógico de orientación a las familias, que favorezca la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía.

DESARROLLO

El modelo teórico propuesto es una representación del proceso de orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía. Ofrece la secuencia evolutiva de desarrollo orientacional que les permite a las familias la apropiación de conocimientos pedagógico-oftalmológicos. Sirve de sustento teórico a la comprensión de las características y momentos por los que transita el proceso de orientación familiar; por lo que tiene incidencia directa en la actuación del educador y posibilita en el contexto familiar el completamiento de su preparación teórica, práctica y actitudinal que promueve y enfatiza su fortaleza y liderazgo educativo para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía.

El modelo está estructurado por tres componentes que interactúan al revelar la lógica de la orientación familiar y su interpretación dialéctica, en el que se dan relaciones funcionales, de coordinación, de subordinación y de complementación. Las relaciones dialécticas que se establecen entre los componentes del modelo son de jerarquía, revelándose vínculos de subordinación entre el componente Concientización familiar pedagógico-oftalmológica, con respecto a los componentes Perfeccionamiento de la orientación familiar pedagógico-oftalmológica y la Valoración de la orientación familiar pedagógico-oftalmológica; además, se revelan vínculos de coordinación entre estos dos componentes con relación al primero.

Estos componentes, al ser analizados como subsistemas de orden inferior, están estructurados por subcomponentes, estrechamente relacionados y en constante interacción, cuyos vínculos explicitan las expresiones del movimiento interno del proceso que se modela.

El componente Concientización familiar pedagógico-oftalmológica es comprendido como: el proceso consciente de reconocimiento, aceptación e interiorización que se desarrolla en las familias a partir de los contextos educativos; es decir, la aceptación de la familia del niño con estrabismo y ambliopía, sustentado en el respeto a la individualidad y en el reconocimiento de las potencialidades y necesidades de sus hijos. Este tiene como función el diagnóstico de las familias y las condiciones objetivas de los diferentes contextos educativos para el proceso de orientación familiar. Se estructura en tres subcomponentes; el primer subcomponente: Reconocimiento de potencialidades y debilidades para la orientación pedagógico-oftalmológica por las familias, se interpreta como el proceso de individualización de las familias que les permite la afirmación de su nivel real de desarrollo, a partir del sistema de conocimientos pedagógicos y oftalmológicos que poseen y las ayudas que precisan para el logro del máximo crecimiento personal y social.

Los *conocimientos pedagógicos* se consideran como aquellas informaciones relacionadas con los conceptos sobre la atención individualizada, los métodos educativos, las regularidades psicopedagógicas del niño con estrabismo y ambliopía y las funciones familiares. Los *conocimientos oftalmológicos* se conciben como aquellas

informaciones relacionadas con los conceptos de estrabismo y ambliopía, la estructura anatomofisiológicas del órgano visual, el funcionamiento del órgano visual, las etapas de tratamiento oftalmológico, las características del desarrollo visual de los niños con estrabismo y ambliopía, las habilidades perceptivas visuales y los principios para la estimulación de la percepción visual.

Las *ayudas pedagógicas* son consideradas como un proceso de carácter sistemático y sostenido, a través de las cuales las familias y los docentes interactúan y satisfacen necesidades individuales y grupales, orientadas a mejorar las condiciones de aprendizaje de las familias, con el propósito de mejorar la calidad de sus funciones.

El segundo subcomponente: Aceptación de la orientación pedagógico-oftalmológica por las familias, se comprende como un proceso de interiorización donde las familias adquieren una mayor conformidad y conciencia de sus potencialidades y necesidades; asume el protagonismo que les corresponde en la educación del hijo; se convierte en un miembro activo en la búsqueda de solución a los problemas; propicia que crezca su autoestima y su autoaceptación.

El tercer subcomponente: Comprensión de las funciones familiares pedagógico-oftalmológicas, se concibe como la visión que tiene la familia para la interrelación y transformación real que se opera en el seno familiar a través de sus actividades educativas y sociales, con un enfoque pedagógico-oftalmológico, que favorece el desempeño de las funciones: biosocial, económica, espiritual-cultural y educativa.

De las relaciones dialécticas entre los subcomponentes Reconocimiento de potencialidades y debilidades para la orientación pedagógico-oftalmológica por las familias, Aceptación de la orientación pedagógico-oftalmológica por las familias y Comprensión de las funciones familiares pedagógico-oftalmológicas, emerge la cualidad Sensibilidad familiar pedagógico-oftalmológica, la que es considerada como la manera en que las familias reconocen sus potencialidades y debilidades, así como la aceptación-disposición-compromiso para dirigir un proceso educativo estimulador con sus hijos presupone que la familia reconozca sus características, los conocimientos y habilidades que tiene con relación a las necesidades básicas de aprendizaje pedagógico, oftalmológico y psicológico para el desarrollo de las potencialidades de sus

hijos, lo que les permita discernir las demandas educativas que posee.

El éxito del proceso de orientación depende, primeramente, de que cada familia reconozca que está transitando por una situación que no es capaz de resolver por sí sola y, por tanto, necesita de ayuda y apoyo especializado. La sensibilidad familiar pedagógico-oftalmológica evidencia el autodesarrollo, la autoeducación y autorregulación de las familias.

El segundo componente, Perfeccionamiento de la orientación familiar pedagógico-oftalmológica, es comprendido como: el avance de la orientación familiar como resultado de la interacción con los orientadores (maestro, oftalmólogo, técnicas de oftalmología y especialistas y miembros de la comunidad); propicia las condiciones de las familias para aprender y socializar su experiencia sobre los aspectos psicológicos, pedagógicos y oftalmológicos que les permite su crecimiento personal y autodesarrollo. Este componente tiene como función organizar el proceso de orientación familiar a través de las influencias de los orientadores de los tres contextos formativos.

Durante este proceso, el orientador debe cumplir las exigencias siguientes: partir de los objetivos específicos de la educación a la familia, determinar las redes lógicas de los conceptos a trabajar con las familias, promover el pensamiento crítico, reflexivo y creativo de las familias, prestar atención a la relación objetivo-contenido-vías-medios-evaluación; establecer la relación entre conocimientos pedagógicos y oftalmológicos para orientar a las familias; revelar en los encuentros los nexos e interrelaciones en el sistema de conocimientos y establecer coordinaciones entre los distintos orientadores que intervienen en el proceso con el propósito de concretar el carácter integrador y sistematizador de los contenidos.

Este componente, al ser analizado como un subsistema de orden inferior, está estructurado por los subcomponentes: Integración pedagógico-oftalmológica de agentes educativos, Aprehensión de conocimientos pedagógico-oftalmológicos por las familias y Apropiación de conocimientos pedagógico-oftalmológicos por las familias.

El subcomponente Integración pedagógico-oftalmológica de agentes educativos, se concibe como un proceso colaborativo que permite articular, integrar y adaptar los conocimientos pedagógicos y oftalmológicos que se orientan a las familias por todos

los agentes educativos de los tres contextos formativos, que favorece la articulación de los contenidos pedagógicos con los oftalmológicos. La orientación a la familia implica al colectivo pedagógico y personal de la salud, permite lograr un mecanismo de elaboración conjunta de las acciones pedagógicas y oftalmológicas para que todos desempeñen su trabajo educativo de manera articulada y no cada cual por separado.

Al subcomponente Integración pedagógico-oftalmológica de agentes educativos se subordina el subcomponente Aprehensión de conocimientos pedagógico-oftalmológicos por las familias, que es comprendido como el proceso de transmisión de conocimientos pedagógico-oftalmológicos de los orientadores (maestros, especialistas y orientadores de la comunidad) a las familias, entre la propia familia y estas con sus hijos; en cómo la familia hace suyo el sistema de conocimientos, procedimientos; las vías que utiliza para la asunción de la estimulación de la percepción visual a su hijo; a la forma en que la familia se apropia de los recursos pedagógicos, a partir del cúmulo de influencias educativas que intervienen en la conformación de sus conocimientos, hábitos, habilidades y valores.

La aprehensión de conocimientos pedagógico-oftalmológicos permite la interpretación, por parte de las familias, de conocimientos y saberes desde lo biológico, social y psicológico, como son definición de estrabismo y ambliopía, causas, manifestaciones, tratamiento correctivo-compensatorio desde el proceso pedagógico, el desarrollo de sentimientos de amor, bondad, tolerancia, exigencia y aceptación de la discapacidad de sus hijos.

El subcomponente Apropriación de conocimientos pedagógico-oftalmológicos por las familias es considerado como el proceso de adquisición de los conocimientos, hábitos, habilidades y valores que les permite una actuación responsable a las familias ante la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía; constituye un rasgo esencial del proceso de orientación familiar, dado en las relaciones que establece la familia con su propio entorno; este se apropia de los conocimientos necesarios a través de la orientación que es realizada por los docentes, especialistas y agentes socializadores de la comunidad, mediante las diferentes vías de orientación para su posterior aplicación.

La apropiación es premisa y resultado de la orientación familiar; en la medida en que la familia incorpora los conocimientos sobre las características anatomofisiológicas del órgano visual, características psicopedagógicas de estos niños, el desarrollo de habilidades perceptivo-visuales, las actividades y procedimientos a utilizar, se constituye en condición que dinamiza sus intereses, respecto a la estimulación de la percepción visual a sus hijos. Si estos contenidos están vinculados con los intereses de las familias y estas identifican qué les será imprescindible para estimular la percepción visual de sus hijos, se propicia una necesidad consciente y estable por apropiarse de ellos.

De las relaciones dialécticas que se establecen entre los subcomponentes Integración pedagógico-oftalmológica de agentes educativos, Aprehensión de conocimientos pedagógico-oftalmológicos por las familias y Apropiación de conocimientos pedagógico-oftalmológicos por las familias, emerge como cualidad la Singularidad pedagógico-oftalmológica de la orientación familiar, en la que es comprendida el elemento identitario y caracterizador de la orientación familiar y en la cual se tiene en cuenta: el nivel de conocimientos pedagógicos y oftalmológicos alcanzados por las familias, el nivel de funcionamiento familiar, los recursos pedagógico-oftalmológicos alcanzados por las familias, el desarrollo pedagógico-oftalmológico alcanzado por los agentes educativos y el desarrollo de habilidades perceptivas visuales de los niños con estrabismo y ambliopía.

Los *recursos pedagógico-oftalmológicos* son considerados como los conocimientos, saberes, habilidades de las familias que le permiten mejorar la calidad educativa de la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía. Entre los contenidos pedagógico-oftalmológicos se consideran los siguientes: conocimientos sobre el diagnóstico y seguimiento visual de los niños; las características anatomofisiológicas del analizador visual y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el currículo escolar según el grado y edad de estos; los principios básicos de la estimulación de la percepción visual y habilidades perceptivo-visuales; el trabajo correctivo-compensatorio a través de las actividades cotidianas.

El tercer componente Valoración de la orientación familiar pedagógico-oftalmológica, es

comprendido como la repercusión que tiene en la familia la orientación lograda a partir de la interrelación con los orientadores, con otras familias y con los niños con estrabismo y ambliopía en los contextos formativos, con el empleo de los recursos pedagógico-oftalmológicos para favorecer la estimulación de la percepción visual en sus hijos. Surge como resultado de los nexos que se producen entre la Concientización pedagógico-oftalmológica familiar y el Perfeccionamiento de la orientación familiar pedagógico-oftalmológica. Tiene como función la referida a evaluar el alcance de la orientación familiar pedagógico-oftalmológica que se logra para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía.

Este componente, al ser analizado como un subsistema de orden inferior, se estructura en tres subcomponentes: Interacción pedagógico-oftalmológica de agentes educativos, Participación familiar pedagógico- oftalmológica y el Comportamiento familiar pedagógico-oftalmológico.

El subcomponente Interacción pedagógico-oftalmológica de agentes educativos es comprendido como un proceso continuo y sistemático de intercambio entre los orientadores y las familias, que posibilite el seguimiento a la preparación pedagógico-oftalmológica de estos (docentes, especialistas y miembros de la comunidad) para la orientación a las familias, en el que se incluyen indicadores como: el conocimiento sobre el estrabismo y la ambliopía, características del analizador visual, tratamiento pedagógico y oftalmológico, vías y procedimientos que utilizan para orientar a las familias en función de la estimulación de la percepción visual, documentos que se apoyan para realizar la orientación a las familias y actividades que realizan desde la comunidad para la inserción social de esta familia y su hijo.

Estos indicadores deben ser evaluados de forma sistemática y realizar una valoración en los colectivos de ciclo y consejos de dirección, lo que permite una retroalimentación de cómo se está desarrollando la orientación a las familias.

El subcomponente Participación familiar pedagógico-oftalmológica es comprendido como un proceso a través del cual la familia y sus integrantes se motivan y se comprometen en la búsqueda de soluciones para los problemas que se les presentan en el desarrollo de su vida grupal e individual, de sus hijos y la comunidad, con las

cuales se sienten identificados. Se expresa en la representación consciente de las familias en todas las actividades que planifica la escuela, docentes, extradocentes y extraescolares; es, además, el planteamiento de necesidades, problemas y expectativas. Esta evidencia si las familias se sienten comprometidas, responsables de lo que hacen, si analizan en colectivo dónde están los problemas, sus causas y acuerdan cómo han de hacerlo entre todos.

El subcomponente Comportamiento familiar pedagógico-oftalmológico se comprende como el proceso mediante el cual la familia manifiesta el desarrollo alcanzado, a partir de la integración de conocimientos, habilidades y valores que se reflejan en todo el quehacer educativo en los tres contextos formativos. Utiliza los recursos pedagógico-oftalmológicos para resolver las diferentes situaciones en estos contextos, lo que favorece la retroalimentación del proceso de orientación para la estimulación de la percepción visual del niño con estrabismo y ambliopía. En este sentido, podrán producirse avances y retrocesos, en dependencia de las circunstancias; evidencia si el objetivo es alcanzable o no, de modo que requiere de un análisis diferente en los contextos formativos que inciden en el proceso de orientación familiar.

De la relación que se establece entre los subcomponentes Interacción pedagógico-oftalmológica de agentes educativos, Participación familiar pedagógico-oftalmológica y Comportamiento familiar pedagógico-oftalmológico, emerge como cualidad la Autonomía familiar pedagógico-oftalmológica, la que es comprendida como la independencia en la actuación, comportamiento y participación de la familia en relación con la estimulación de la percepción visual de sus hijos, tales como: la selección de los ejercicios correctivo-compensatorios en correspondencia con las etapas de tratamiento oftalmológico; selección de actividades a participar con sus hijos; los recursos materiales y pedagógicos a utilizar para la estimulación visual al niño; todas las decisiones tomadas de forma independiente por el grupo familiar.

En el aspecto *pedagógico* se considera el dominio que tienen las familias del diagnóstico visual, las etapas de tratamiento oftalmológico, las funciones visuales y las habilidades perceptivas visuales de sus hijos para poder contribuir al desarrollo visual, aparejado al desarrollo cognoscitivo de su hijo. También implica que, desde su función

educativa, la familia pueda “enseñar a ver” al niño con estrabismo y ambliopía a partir de las actividades cotidianas conducentes a estimular la percepción visual del niño. Las pautas pedagógico-oftalmológicas que se sugiere para que la familia colabore a “enseñar a ver” a su hijo incluye los siguientes elementos:

- Tener conocimiento sobre la estructura anatomofisiológicas del órgano visual.
- Conocer que cuando se produce el desarrollo pleno, las funciones visuales llegan a ser de tres tipos: ópticas, óptico-perceptivas y perceptivas.
- Saber que el desarrollo visual del niño se produce desde el nacimiento hasta los ocho años pudiendo extenderse en algunos casos hasta los diez años.
- Dominar las habilidades perceptivas visuales más afectadas en sus hijos (fijación, acomodación, enfoque y movimiento, interpretación perceptiva, memoria visual, relación del objeto en el espacio y diferenciar figuras abstractas) para diseñar actividades que contribuyan al desarrollo de estas habilidades.
- Debe existir coherencia en las actividades elaboradas por las familias entre la etapa de tratamiento oftalmológico, funciones visuales y habilidades perceptivo-visuales.
- Deben registrar el avance visual del niño a partir de las observaciones sistemáticas del desarrollo visual en el niño.
- Planear objetivos individuales en correspondencia con el desarrollo alcanzado, para evitar las alteraciones secundarias.
- Adecuar los medios de enseñanza a las características anatomofisiológicas del niño.
- Explorar los medios tecnológicos a utilizar.
- Determinar los métodos más efectivos que les permitan realizar un trabajo correctivo-compensatorio y estimulador del desarrollo de sus hijos.

Otro elemento importante en este proceso lo constituyen los conocimientos oftalmológicos que tienen las familias sobre *las condiciones anatómicas y fisiológicas del órgano visual*, de *las vías que intervienen en el funcionamiento visual*, de los sistemas sensoriales y cognitivos en la actividad de aprendizaje del niño y las *habilidades perceptivo-visuales*. Estos conocimientos son determinantes para que la

familia, desde su función educativa, colabore en “enseñar a ver “al niño con estrabismo y ambliopía.

Por su parte, lo *psicológico* se refiere al proceso de interacción social donde el niño asimila, aprende a conocer el medio que le rodea de una forma íntegra, así como interioriza conceptos fundamentales de la realidad en la que vive; en esta relación el niño con estrabismo y ambliopía no está ajeno a ella, él también adquiere los conocimientos, con una especificidad: este proceso de construcción e interiorización es más lento dado por las características de las vías de acceso al aprendizaje que utiliza. Un elemento importante para la familia es asumir la posición vigostkiana de que en el desarrollo de los niños con estrabismo y ambliopía se cumplen las mismas leyes generales que en los niños “normales”, para sostener que el desarrollo de la personalidad de estos niños no difiere, de manera general, del resto de los niños.

El desarrollo pedagógico-oftalmológico en las familias debe permitir prevenir en el niño con estrabismo y ambliopía determinadas particularidades, que constituyen barreras en el desarrollo ulterior de estos, tales como: dificultades en la satisfacción o reducción de necesidades; sobreprotección o indiferencia en el niño, que puede provocar rasgos negativos del carácter como el egoísmo, egocentrismo, carencia de independencia, sugestionabilidad, negativismo.

A partir de las relaciones que se establecen entre los componentes Concientización pedagógico-oftalmológica familiar, Perfeccionamiento pedagógico-oftalmológico de la orientación familiar y Valoración pedagógico-oftalmológico de la orientación familiar, como expresiones del movimiento entre los componentes que identifican la dinámica del proceso de orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía que, al relacionarse e interactuar dialécticamente, se integran en torno a los sentidos que el proceso adquiere, conforme a lo cual se va configurando; se asciende a niveles cualitativamente superiores de organización y desarrollo, lo que permite revelar como cualidad esencial integradora del sistema que representa un nivel de síntesis superior a la Integralidad colaborativa familiar pedagógico-oftalmológica.

La Integralidad colaborativa familiar pedagógico-oftalmológica es comprendida como los cambios hacia una participación consciente de la familia en la educación de sus hijos, el proceso dinámico que se logra entre la familia y el orientador como resultado de la orientación recibida, que evidencia la habilidad que tiene esta para desempeñar su función educativa, a partir de la relación existente entre el accionar de forma consciente de la familia en la educación de sus hijos y el impacto o repercusión que genera la orientación familiar, para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía en el contexto familiar, escolar y comunitario. Esta colaboración se considera como el trabajo revertido de la orientación familiar con un enfoque pedagógico-oftalmológico.

Para lograr la integralidad colaborativa de las familias se deben tener en cuenta los criterios siguientes:

- El respeto a las opiniones y decisiones tomadas por el grupo familiar.
- La convergencia entre los contenidos pedagógico-oftalmológicos objetos de apropiación por parte de las familias desde el contexto pedagógico y la experiencia que esta posee desde su propia cultura.
- La integralidad colaborativa debe ser medible a partir de los resultados que la familia evidencie en su función educativa.

Para valorar la integralidad colaborativa familiar y su concreción en los contextos formativos se propone la identificación de las evidencias del desarrollo que manifiesten cómo desarrolla la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía. Estas evidencias tendrán en cuenta no solo los aspectos cognitivo-instrumentales, sino los elementos afectivos, volitivos y conductuales que inciden en sus modos de actuación y que dan argumentos evaluativos. Para ello se requiere de controles sistemáticos, abarcar con amplitud y profundidad el salto cualitativo que las familias han logrado, o si se han quedado por debajo del nivel esperado y qué objetivos no han alcanzado. Las dimensiones - con sus indicadores - que se proponen son los siguientes:

- Caracterización de las familias de los niños con estrabismo y ambliopía: condiciones que tiene la familia para la estimulación de la percepción visual

expresado en la estructura familiar, nivel cultural de los miembros del grupo familiar, vínculo laboral, condiciones de la vivienda, medios de que dispone para su preparación cultural; situación económica y potencialidades que tiene la comunidad para su inserción social; el nivel de conocimientos que posee sobre el diagnóstico de su hijo, expresado en la apropiación de los conocimientos pedagógico-oftalmológicos; el desarrollo de habilidades perceptivo-visuales de sus hijos, expresadas en el dominio de un sistema de actividades prácticas, necesarias para la estimulación de la percepción visual de forma consciente a través de todas las actividades cotidianas con el niño; aplicación de alternativas de solución a los trastornos secundarios, aparejados al déficit visual del niño con estrabismo y ambliopía; métodos y medios que se emplean para la estimulación de la percepción visual al niño con estrabismo y ambliopía.

- Elementos afectivos, volitivos y conductuales: sensibilidad en la que exprese sentimientos de preocupación por actuar a favor de la limitación visual de su hijo; comportamiento de la familia en la aplicación de tareas educativas y disposición respecto a la atención integral de su hijo. Los controles sistemáticos a las familias se pueden hacer a diferentes actividades que realiza la familia con su hijo en los tres contextos: familiar, escolar y comunitario. De esta manera, como resultado del proceso de orientación familiar, la familia será capaz de crear sus propias acciones y actividades para estimular la percepción visual de su hijo; en correspondencia con las particularidades de este, será capaz de identificar las causas de los problemas familiares; le permitirá tomar decisiones que conduzcan a su solución.

La integralidad colaborativa familiar pedagógico-oftalmológica se logra de las relaciones que se establecen entre los diferentes componentes del modelo, de su totalidad, es decir, que no aparece como resultado de uno solo de ellos, no se manifiesta en los elementos por separado, sino que constituye el resultado final e integrador, la síntesis de todo el proceso al que han estado sujetas las familias.

A partir de las relaciones dialécticas que se manifiestan al interior y entre los componentes del modelo se revelan como regularidades que permiten comprender,

explicar e interpretar el movimiento y transformación del proceso de orientación familiar desde el enfoque pedagógico-oftalmológico a las siguientes:

- la integración de los componentes del modelo como la totalidad en su complejidad, su organización y las relaciones que de ella se originan, expresan un proceso mediante el cual las familias, a través de sus actividades en las que interactúa con los orientadores de la escuela y la comunidad, buscan vías de solución, resuelven y debaten las posibles soluciones de problemas familiares con un enfoque integral colaborativo pedagógico-oftalmológico, que dan cuenta del desarrollo de la orientación que adquieren;
- la unidad que, en el proceso de orientación familiar, se da entre lo pedagógico, lo psicológico y lo oftalmológico, favorece la construcción de una significación social e individual sobre la práctica educativa y social, reflejada en la familia y el niño con estrabismo y ambliopía, con lo que se obtiene la estimulación de la percepción visual y, con ello el desarrollo integral del niño;
- las relaciones dialécticas entre el carácter general y el interactivo e integracionista propician modificaciones en la orientación familiar, lo que constituye una condición necesaria para el tránsito a una nueva estructura de relaciones que tiene a bien los saberes, métodos, procedimientos y alternativas, que contribuyen, desde el proceso de diagnóstico, seguimiento y evaluación, a una transformación de los profesionales y de la familia para la orientación familiar con un enfoque pedagógico-oftalmológico en función de la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía.

A partir del análisis epistemológico y los componentes del modelo se determinó la definición sobre la *orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía*, la cual es considerada como: la construcción teórica de carácter sistémico, que permite articular y fundamentar científicamente las relaciones que se dan entre las familias de estos niños y la individualidad de las orientaciones procedentes de los especialistas que interactúan con la familia, con un enfoque pedagógico-oftalmológico.

Resulta imprescindible aclarar que las cualidades que se logran de los componentes, cuyos subcomponentes tienen un carácter sistémico y, por tanto, no estático, son válidas para solucionar la contradicción entre el carácter general y el interactivo e integracionista de la orientación familiar y las sucesivas síntesis y contradicciones que cristalizan al dinamizar el modelo pedagógico.

Evaluación del modelo de orientación familiar para la estimulación visual de niños con estrabismo y ambliopía

Se exponen los resultados obtenidos en la valoración teórica del modelo, las principales sugerencias emanadas de los talleres de socialización sobre las propuestas presentadas, así como la determinación de las principales exigencias por las que transcurre el proceso de orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con discapacidad visual. La evaluación de los aportes de esta investigación se sustentan en las siguientes variantes: evaluación de la pertinencia del modelo y factibilidad de la estrategia pedagógica mediante talleres de socialización; valoración de los resultados de la aplicación de la estrategia pedagógica a través del estudio de casos y valoración cualitativa de los resultados de la investigación.

La concepción organizativa del taller de socialización se corresponde con las etapas o pasos ofrecidos por Lissabet Rivero, J. L. (2015). La valoración cuantitativa de los criterios y juicios críticos emitidos por los especialistas se realizó a partir de la construcción de una matriz de análisis donde se relacionan: las dimensiones, los indicadores y las categorías para su tabulación, codificación y procesamiento.

Para el procesamiento cuantitativo de los datos se empleó el paquete estadístico SPSS 20.0 para Windows, lo que permitió establecer el grado de concordancia de los criterios y juicios críticos emitidos por los especialistas en cada uno de los criterios de análisis de las dimensiones.

En esta etapa del taller se aplicó la técnica cualitativa Triangulación de fuentes de datos, utilizando como criterio de los evaluadores a: especialistas de Educación Especial y especialistas del área de Salud, a los cuales se les consideró el grado científico, el título académico y la categoría docente o investigativa.

En este estudio se asume la definición sobre la *Triangulación en investigación*, propuesta por citada por Lissabet, J. L. (2015, p. 1), la que es considerada como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno en particular.

Aunque la correlación general existente entre los criterios de los especialistas es muy buena, proponen los cambios, adiciones y supresiones que a continuación se exponen:

- a) En cuanto a la pertinencia de los fundamentos teóricos que sustentan los aportes científicos propuestos, proponen adicionar mayores argumentos que justifiquen los fundamentos asumidos en el modelo.
- b) En relación con la coherencia de la lógica científica expresada en el constructo teórico, recomiendan cambios que permitan la estructuración del modelo con la particularidad de la orientación familiar pedagógico-oftalmológica.
- c) En la novedad científica del constructo teórico consideran adiciones que permitan revelar el rasgo distintivo y singular que adquiere la orientación familiar, para desarrollar la estimulación de la percepción visual de niños con discapacidad visual.
- d) Sobre la pertinencia del constructo teórico propuesto señalan argumentar, con mayor nivel de profundidad teórica, los componentes, sus relaciones, cualidades y regularidades resultantes, de manera que se logre mayor nivel de concreción en el instrumento y los resultados de la aplicación en la práctica social.
- e) En relación con la factibilidad del constructo práctico propuesto, consideran que es factible su aplicación en todas las instituciones donde se eduquen niños con discapacidad visual.
- f) Sobre la efectividad que se espera obtener con la aplicación del constructo práctico propuesto, consideran que debe ser efectiva por la pertinencia del sistema de objetivos, contenidos y acciones diseñado para orientar a las familias de los niños con discapacidad visual, para estimular la percepción visual de sus hijos.

g) Como recomendaciones para el perfeccionamiento teórico, metodológico y práctico de las propuestas científicas proponen:

- Argumentar, con mayor nivel de profundidad teórica, la naturaleza de los constructos teóricos sistematizados en la investigación.
- Argumentar, con mayor nivel de profundidad teórica, los componentes, sus relaciones, cualidades y regularidades resultantes, de manera que se logre mayor nivel de concreción en el instrumento y los resultados de la aplicación en la práctica social.

Estos señalamientos realizados por los usuarios no restan, de forma considerable, la calidad al modelo pedagógico y la estrategia diseñada; por el contrario, tienen un valor metodológico extraordinario para su perfeccionamiento.

No obstante, a estos resultados, se observaron discrepancias en los juicios críticos emitidos por los especialistas de Educación Especial en la evaluación realizada a los aportes científicos en los criterios de análisis:

- Pertinencia de los fundamentos teóricos que sustentan los aportes científicos propuestos, debido a su actualidad en correspondencia con las tendencias actuales en la educación de los niños con discapacidad visual.
- Factibilidad del constructo práctico propuesto, por considerar necesaria su aplicación en cualquier contexto formativo de los niños con discapacidad visual.
- Efectividad que se espera obtener con la aplicación del constructo práctico propuesto, relacionado con la orientación a las familias para estimular la percepción visual de los niños con discapacidad visual desde un enfoque pedagógico-oftalmológico donde la familia logre una integralidad colaborativa.
- Recomendaciones para el perfeccionamiento, por considerar que se pueden incrementar acciones en la etapa número dos de la estrategia, en correspondencia con la construcción teórica del modelo pedagógico.
- Se observaron discrepancias en los juicios críticos emitidos por los especialistas del área de Salud en la evaluación realizada a los aportes científicos en los criterios de análisis.

- Pertinencia de los fundamentos teóricos que sustentan los aportes científicos propuestos, por considerar que se puede enriquecer con los aportes realizados desde las Ciencias Médicas para el tratamiento a este diagnóstico.
- Novedad científica del constructo teórico, debido a que consideran novedoso el modelo de orientación a las familias a partir de revelar el rasgo distintivo y singular que adquiere la orientación familiar para desarrollar la estimulación de la percepción visual de niños con discapacidad visual.
- Pertinencia del constructo teórico propuesto, por considerar que es insuficientemente abordado desde la teoría la orientación a las familias para estimular el desarrollo perceptivo visual de estos niños.

Resultados de la aplicación de l model a través del estudio de casos

Para esta investigación toma relevancia la definición de *estudio de casos* dada por Ramírez, I. y otros (2008, p. 6); además, se realiza por las etapas propuestas por Salazar, M. (2002); las etapas, con las sub-etapas, permiten profundizar en el caso que se identifica, elaborar la propuesta, aplicarla y valorar sus resultados. Al analizar el caso en la profundización inicial se identificaron insuficiencias que afectaban la orientación a las familias de niños estrábicos y ambliopes, lo que se refleja en los datos ofrecidos en esta etapa. Sobre esta base, se estructuró el modelo y la estrategia pedagógica.

El análisis de la situación del caso después de aplicada la estrategia evidencia regularidades que muestran elementos positivos de transformación. Se considera que su aplicación es válida para la orientación a las familias a partir del carácter integrador e interactivo de la orientación. Resulta positiva además la investigación en el contexto natural de la familia, las dimensiones e indicadores y los conceptos redefinidos en la investigación.

Se considera que la estrategia posee características que demuestran su validez como la variabilidad y carácter flexible, que se manifiesta en la posibilidad de transformación de las acciones de acuerdo con el entorno educativo, en correspondencia con las exigencias planteadas y la transferencia evidenciada en la capacidad que brinda a los docentes y familias para adecuar a nuevos contextos las sugerencias que se aportan y

en la posibilidad que ofrece para la aplicación al proceso de orientación familiar en disímiles diagnósticos.

Valoración cualitativa de los resultados de la investigación

Para realizar la valoración cualitativa de los resultados obtenidos con la aplicación en la práctica educativa del modelo se aplicó la técnica de triangulación, a partir de la recogida y análisis de datos desde distintos ángulos a fin de contrastarlos, compararlos, interpretarlos y determinar coincidencias y contradicciones en la información, realizando el control cruzado tomando como fuentes de información a los: métodos (taller de socialización y estudio de casos), usuarios (docentes de la escuela especial, especialistas de salud y metodólogos) y contextos socioculturales (escuela especial, contexto familiar y comunitario).

Los resultados de la aplicación de la técnica de la triangulación son corroborados estadísticamente al aplicar la prueba no paramétrica Q de Cochran, la cual proporcionó evidencias suficientes, para plantear, con un nivel de confiabilidad del 95%, que no hay diferencias significativas en los datos entre los elementos que conforman el conjunto de fuentes de información.

Los análisis e interpretaciones anteriormente realizados constituyen elementos de confirmación de la hipótesis científica formulada, pues se logró estructurar el sistema del proceso de orientación a las familias de los niños con discapacidad visual, sobre la base de un modelo pedagógico que favoreció la apropiación y aplicación de los conocimientos pedagógico-oftalmológicos a las familias, para la estimulación de la percepción visual de los niños con discapacidad visual; lo cual presupone cumplido el objetivo de la investigación, el objeto transformado y, por tanto, el problema solucionado.

CONCLUSIONES

El modelo pedagógico que se propone revela como cualidad esencial la *integralidad colaborativa familiar pedagógico-oftalmológica*, a partir de las relaciones dialécticas que se establecen entre los componentes: Concientización pedagógico-oftalmológica familiar, Perfeccionamiento pedagógico-oftalmológico de la orientación familiar y la Valoración pedagógico-oftalmológica de la orientación familiar, como expresión de las

exigencias del carácter desarrollador de este proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lissabet Rivero, J. L. (2015). La utilización del método de triangulación y del procedimiento análisis de contenido en la evaluación cualitativa de los resultados de una investigación educativa. (En soporte electrónico).

Ramírez, I. y otros (2008). El estudio de casos como método científico de investigación en la escuela. La Habana: Pueblo y Educación.

Rico, P. (2013). Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica. La Habana: Pueblo y Educación

Salazar, M. (2002). Modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en niños y niñas de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero. Holguín.

Rodríguez, Y. (2014). La estimulación de la percepción visual en los niños con estrabismo y ambliopía que cursan el primer grado. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderío. Granma. Manzanillo.

Santiesteban, E. (2009). Actividades metodológicas dirigidas a la preparación del director para la atención médico-pedagógica en las escuelas de niños con estrabismo y ambliopía. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, mención Educación Especial. Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderío. Granma. Bayamo.

Torres, M. (2003). Familia. Unidad y diversidad. La Habana: Pueblo y Educación.

Videaux, S. (1999). Reflexiones teóricas y empíricas en torno al papel de la mujer en la familia granmense. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Filosóficas. Universidad de la Habana. La Habana.

PROGRAMA PSICOEDUCATIVO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE ESTUDIANTES DE TURISMO EN LA UNIVERSIDAD DE CAMAGÜEY.

Autores: Lic. Suray Gómez Suárez, surygomezsuares97@gmail.com
DraC. Annia Esther Vizcaíno Escobar, annia111177@gmail.com
MSc. Ethel Ramírez Velázquez, ethel.ramirez@reduc.edu.cu

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas/ Universidad de Camagüey

RESUMEN:

La investigación se desarrolló en la Universidad de Camagüey, departamento de Licenciatura en Turismo. El objetivo de la misma se dirigió a proponer un Programa Psicoeducativo para el desarrollo de las competencias socioemocionales de estudiantes de Licenciatura en Turismo de esta universidad, a partir de la caracterización de las mismas, diseño de un Programa Psicoeducativo y su posterior evaluación a través del juicio de expertos. Se empleó un enfoque mixto, con diseño explicativo secuencial y alcance descriptivo e instrumental. La muestra seleccionada fue de tipo no probabilística, al azar de acuerdo a las necesidades presentadas por el estudio. La investigación estuvo redactada de acuerdo a los objetivos específicos propuestos. Para el diagnóstico de las competencias socioemocionales de los estudiantes, se empleó el Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE), de Mikulic, Crespi, y Radusky (2015), aplicado inicialmente en su versión original para después ser ajustado a los jóvenes universitarios cubanos, a partir de la revisión por criterio de expertos y análisis de sus propiedades psicométricas. Para el diseño del Programa Psicoeducativo, no solo se tuvo en cuenta la caracterización de las competencias socioemocionales de los estudiantes, si no además la revisión de documentos oficiales de la carrera como la Estrategia Educativa y Plan de Estudios, para lograr un mayor acercamiento a las necesidades reales del contexto en cuestión. Una vez diseñado el Programa y presentado a juicio de expertos, se evidenciaron resultados muy favorables desde esta perspectiva, basadas principalmente en niveles óptimos en cuanto a su pertinencia, aplicabilidad y suficiencia desde esta visión.

Palabras Claves: Competencias socioemocionales, Programa Psicoeducativo, desarrollo, estudiantes, Turismo.

PSYCHOEDUCATIONAL INTERVENTION FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCES OF TOURISM STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF CAMAGÜEY

ABSTRACT

The research was carried out by the Tourism School at the University of Camagüey. It was aimed at proposing a Psychoeducational Program for the Tourism Degree students' development of their socio-emotional competences based on their characterization, the design of a Psychoeducational Program and its subsequent evaluation by a panel of experts. A mixed approach was used with a sequential explanatory design and a descriptive and instrumental scope. The selected sample was of a non-probability random type following the needs of the research. It was written according to the specific goals proposed. The Emotional and Social Competence Inventory (ESCI) by Mikulic, Crespi, and Radusky (2015) was used for the characterization of the students' social-emotional competences. Its original version was initially applied and later it was adjusted to Cuban university students based on a prior experts' criteria review and the analysis of its psychometric properties. Both, the characterization of the social-emotional competences of the students and the review of official documents of the degree such as the Educational Strategy and the Curriculum were taken into account to design the Psychoeducational Program to achieve a greater approach to the real needs as for the context. Once the Program was designed and reviewed by the experts, very positive results were shown from this perspective, based mainly on optimal levels in terms of appropriateness, applicability and sufficiency from this perspective.

Key Words: Social-emotional competences, Psychoeducational Program, development, students, Tourism.

INTRODUCCIÓN

Hoy día, el enfoque basado en la competencia ha significado un paso adelante en el sentido de poner mayor énfasis en la globalidad de las capacidades del individuo y de reconstruir los contenidos de la formación en una lógica menos académica y más orientada a la solución de problemas (Mikulic, Crespi, y Radusky, 2015). Asimismo, los factores sociales y emocionales están presentes en toda actuación humana en los diferentes contextos en que el sujeto se inserta, por lo que resulta necesario que, en la formación de los futuros profesionales, se tome esto en consideración y los estudiantes, asuman su compromiso en el desarrollo explícito e implícito de las competencias, principalmente las socioemocionales (Colunga y García, 2016).

A decir de Mikulic, Crespi, y Radusky, (2015), plantean que se ha intentado superar constantemente el término de competencias, donde, a partir de la distinción de las características propias de esta como unidad de análisis, desde la integración de

aspectos sociales, emocionales, actitudinales, se ha dirigido a la conceptualización de las competencias socioemocionales, (en lo adelante CSE) como aquellas habilidades, conocimientos y capacidades necesarias para comprender, expresar y regular los fenómenos emocionales, pero sin obviar los aspectos propios de toda competencia, es decir, son aplicable a las personas (individual o grupalmente), estas implican unos conocimientos (*saberes*), unas habilidades (*saber hacer*) y unas actitudes y conductas (*saber estar y saber ser*) integrados entre sí. Son inseparables de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.

Igualmente, el estudio de las CSE, no ha sido cuestión de solo un país. A nivel internacional, se le ha dado especial atención a la presencia de estas en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes en las distintas áreas del quehacer científico-técnico.

En el ámbito educativo la UNESCO (1996), en el Informe Delors, destaca el papel de las emociones y hace hincapié en la necesidad de educar la dimensión emocional del ser humano junto a su dimensión cognitiva. La Declaración de Bolonia (Ministros de Educación de la Unión Europea, 1999), destaca la importancia de la educación en términos de adquisición, por parte del estudiante, de capacidades, habilidades, competencias y valores, adoptando una nueva metodología orientada al aprendizaje de competencias, entre ellas las socioemocionales (Pertegal-Felices, Castejón-Costa, y Martínez, 2011); también el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe, se ha encargado del desarrollo de perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios (González y Wagenaar, 2003).

En el caso de América Latina y el Caribe, múltiples han sido los trabajos dirigidos a las CSE, así como al desarrollo de estas en contextos universitarios y organizacionales. Un ejemplo de ello lo es el proyecto Tuning-América Latina, que busca iniciar un aprendizaje a través del intercambio de información y colaboración entre instituciones de educación superior, donde una de sus cuatro líneas de trabajo hace referencia, a las competencias genéricas o socioemocionales como también le denominan (Rueda, 2017).

Autores como Pérez y Pena (2011), han destacado que las investigaciones en los últimos veinte años han revelado que las CSE constituyen una ventajosa herramienta personal para lograr mayores niveles de adaptación personal, familiar, social, académica, vocacional y profesional. Por ello, la formación enfocada en competencias (entre ellas, las CSE), supone un referente obligado para superar una enseñanza meramente academicista y orientar la labor de las universidades hacia la formación de una ciudadanía crítica y la competencia profesional (Colunga y García, 2016). Diversas investigaciones (Aluja y Blanch, 2004; Pena y Repetto, 2008) han mostrado, que los alumnos con mayor éxito académico poseen mejores niveles de CSE, a partir de la aplicación de programas para el desarrollo de estas (Lopes y Salovey 2004), favoreciendo, además la integración social de los mismos y, con ello, ejerciendo una función preventiva ante otros factores de riesgo, tales como el absentismo, el abandono escolar, la violencia/bullying, el desempleo y el escaso desarrollo laboral (Repetto y Pena, 2010).

La Enseñanza Superior Cubana también está indagando en el trabajo de las CSE. La educación en Cuba es una de las tareas priorizadas por el Estado, por ello se perfecciona constantemente en la medida en que se desarrollan la ciencia y la técnica y se introducen estos avances en las Ciencias Pedagógicas (Valdés, Vázquez, y Velasteguí, 2018).

En lo referido al estudio de las CSE, tomando a consideración el conocimiento que existe sobre el constructo en el ámbito internacional, la experiencia cubana es escasa, pese a ello, se reconoce la presencia de estas, así como la necesidad de desarrollarlas, sobre todo en el contexto educativo universitario actual. Es así que en los últimos tiempos han surgido investigaciones en el ámbito nacional enfocadas en el desarrollo de las CSE, las cuales han enriquecido, no solo el quehacer científico, sino práctico, en la que se destacan autores como Ramírez, Vizcaíno, y Ramis (2019), Valdés, Vázquez, y Velasteguí (2018), a partir del estudio de las CSE en el sector turístico, y otros como Justis, Alместro, y Silva (2017) centrados en el estudio del desarrollo socioemocional en los diferentes procesos pedagógicos de las instituciones escolares.

A pesar de lo expuesto, dentro del contexto universitario cubano, no se presenta el enfoque por CSE, por ende, no hay presencia de estrategias ni programas psicoeducativos que se propongan de manera intencional dirigidos a este fin, lo que trae consigo dificultades en la manifestación de formas de actuar por parte de los estudiantes, las cuales se están haciendo cada vez más necesarias incentivar dadas las exigencias laborales y personales que está requiriendo el mundo empresarial, a la cual los universitarios se tienen que enfrentar una vez graduados.

En la Licenciatura en Turismo, a pesar de la labor docente dirigida al desarrollo de habilidades y capacidades que le permitan un desempeño profesional adecuado, no siempre se logra. Los estudios de calidad del egresado desarrollados en la Universidad de La Habana, la Universidad de Villa Clara, e incluso en la Universidad de Camagüey por parte de profesores, estudiantes y en este último por el CEMTUR, han puesto en evidencia las insuficiencias en el desarrollo de las CSE de los estudiantes una vez graduados. Por ello, se hace imprescindible el desarrollo de estas a lo largo de la carrera, las cuales, a pesar de muchas veces conocerlas, no las identifican como necesarias en su desarrollo escolar e incluso profesional, lo que puede estar relacionado con la carencia de su manejo en los programas o estrategias educativas de los diferentes años.

La provincia de Camagüey presenta una amplia demanda turística dada por sus características, singular arquitectura, la riqueza de tradiciones e historia. Los estudiantes de Licenciatura en Turismo de esta provincia, cada vez presentan mayores demandas en sus prácticas preprofesionales, lo que incluye el trato con el cliente, trabajo en equipo, toma de decisiones, puesta en práctica de habilidades sociales, control de situaciones organizacionales y educativas, en fin, movilizar todo un entramado socioemocional en función de su desempeño, no solo desde la perspectiva profesional, sino además como alumno el cual debe responder a las demandas curriculares del año. Estas manifestaciones socioemocionales suelen verse severamente afectadas por conflictos de índole personal o interpersonal, así como por tensiones propias de los procesos en los que se desarrollan, lo que afecta considerablemente las demandas presentadas, dando lugar a desajustes educativos, y

resultados no deseados, tanto desde el punto de vista estudiantil, docente e incluso profesional.

Es por ello que la presente investigación responde a una demanda presentada por el claustro docente universitario de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Camagüey, puntualmente de la carrera Licenciatura en Turismo, con el fin de elaborar un Programa Psicoeducativo, tomando en consideración los principales supuestos de la carrera presentados en los documentos oficiales de la misma, que permita el desarrollo de dichas competencias en los estudiantes de Licenciatura en Turismo. Derivado de lo planteado, y la necesidad de potenciar las CSE en los estudiantes de Licenciatura en Turismo, la investigación propone el siguiente problema: ¿Cómo desarrollar competencias socioemocionales de estudiantes de Licenciatura en Turismo de la Universidad de Camagüey?

La misma abarcó el período comprendido entre febrero y junio del 2020. Parte del supuesto de que las CSE se constituyen como eje transversal en la formación de los profesionales de Licenciatura en Turismo. Es novedosa, en tanto aporta un Programa Psicoeducativo para el desarrollo de estas competencias en el marco del trabajo educativo que se realiza con los estudiantes de la carrera. El desarrollo de las CSE no ha sido incorporado antes en la concepción del trabajo educativo de la Educación Superior.

Los aportes de la investigación son fundamentalmente metodológicos y prácticos. Desde el punto de vista metodológico se ofrece el Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE) (Mikulic, Crespi, y Radusky, 2015), adaptado para su implementación en el diagnóstico de las CSE de los estudiantes de Licenciatura en Turismo en Cuba. Dicho instrumento deberá ser validado en investigaciones futuras para la evaluación de las CSE de estudiantes universitarios cubanos. Como aporte práctico, se ofrece un Programa Psicoeducativo que podrá ser implementado en los espacios de trabajo educativo de los colectivos pedagógicos de cada año académico de la carrera antes mencionada. La sistematización en la implementación de dicho Programa, permitirá un mayor alcance de la misma a nivel de facultad y universidad.

Método

Para el desarrollo de la investigación se empleó un enfoque mixto con un diseño explicativo secuencial con alcance descriptivo e instrumental, este se caracteriza, a decir de Hernández, Fernández, y Baptista, (2014) por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos. Con el presente estudio se pretende caracterizar las CSE de los estudiantes de Licenciatura en Turismo de la Universidad de Camagüey, para lo cual fue necesario adaptar el ICSE de Mikulic, Crespi, y Radusky (2015) a los jóvenes universitarios cubanos, obtener criterios sobre su fiabilidad que permitieran evaluarlas en una muestra de estudiantes de esta carrera, y a partir de allí proponer un Programa Psicoeducativo que permita el desarrollo de dichas competencias. La investigación se desarrollo a partir del establecimiento de diversas tareas.

- Ajuste lingüístico y cultural del Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE), a jóvenes universitarios cubanos.
- Validación del constructo a través del juicio de expertos.
- Aplicación del ICSE a grupo piloto de estudiantes de Licenciatura en Turismo de la Universidad de Camagüey.
- Análisis preliminar de las propiedades psicométricas del ICSE ajustado para jóvenes universitarios cubanos.
- Aplicación diagnóstica del ICSE ajustado a los estudiantes de Licenciatura en Turismo de la Universidad de Camagüey.
- Análisis de la Estrategia Educativa y Plan de Estudios E de Licenciatura en Turismo sobre los elementos implícitos en estas que puedan tributar a las CSE.
- Diseño del Programa Psicoeducativo para el desarrollo de las CSE de los estudiantes de Licenciatura en Turismo

Se trabajó con una muestra de tipo no probabilística, integrada por estudiantes de Licenciatura en Turismo de la Universidad de Camagüey. En este tipo de muestras, la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de causas relacionadas con las características de la investigación (Sampieri, 2003). La población a la que estuvo dirigida la investigación fue a los 307 estudiantes de dicha licenciatura. En este sentido, la muestra objeto de estudio se compuso por 197 estudiantes, lo que representa el 64% del total, de ellos 40 estudiantes de 1er año, 45 de 2do, 37 de 3er

año, 29 de 4to y 46 estudiantes pertenecientes al 5to año, en edades comprendidas entre los 18 y 24 años de edad.

Para la selección de los expertos para validar el constructo se dispuso de una muestra de tipo no probabilística, donde los criterios establecidos se dirigieron a la disposición de los docentes por participar en el estudio, que presentaran más de 5 años de experiencia en el trabajo de las competencias profesionales y título científico de Máster en Ciencias. La muestra quedó conformada por 5 expertos, de ellos 4 pertenecientes a la facultad de Ciencias Sociales, departamento de Psicología de la Universidad Central Marta Abreu de las Villas, las que contaban de 8 a 45 años de experiencia laboral y Títulos Científico de Máster y Doctoras en Ciencias, y una profesora de la facultad de Ciencias Económicas, departamento de Turismo de la Universidad de Camagüey, Máster en Ciencias, con 18 años de experiencia laboral; todas del sexo femenino.

En el caso de los expertos destinados a evaluar la pertinencia, aplicabilidad y suficiencia del Programa Psicoeducativo, se estableció como obligatorio que el mayor porcentaje de estos pertenecieran al claustro docente del departamento de Turismo de la Universidad de Camagüey, colectivo para el cual estaría dirigido el Programa en pos de enriquecer su quehacer docente y profesional, entre los que se encontraron los profesores responsables de cada uno de los años académicos, el Jefe de Departamneto de la carrera y una profesora del CEMTUR, con experiencia en el trabajo de las CSE. Así mismo se precisó del apoyo de docentes de la Universidad de las Villas, Departamento de Psicología en pos de lograr los resultados esperados a partir del provechoso empleo de las estrategias y técnicas psicológicas. La muestra de expertos quedó conformada por un total de 9 expertos, de ellos 7, el 77,8% pertenecientes a la Facultad de Ciencias Económicas, Departamento de Turismo de la Universidad de Camagüey, y dos profesoras del Departamento de Psicología de la Universidad Central de las Villas, la experiencia laboral de los docentes se encontró entre los 4 y 39 años, de ellos el 55,6% presentaron grado científico de Licenciado, el 33% de Máster en Ciencias y una profesora Doctora en Ciencias.

En ambos casos se les facilitó a los expertos los cuestionarios y demás documentos necesarios para lograr satisfactoriamente los objetivos propuestos. El análisis

estadístico de los resultados se llevó a cabo a partir del IBM SPSS Statistics 20. Se siguieron cada uno de los aspectos éticos necesarios en pos de lograr resultados satisfactorios en la investigación.

Resultados:

El Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE), de Mikulic, Crespi, y Radusky (2015), a través de la revisión realizada por los expertos, para comprobar su validez ante la aplicación de este al contexto cubano, arrojó generalmente resultados satisfactorios. Entre las principales señalizaciones destacaron sustituir el término situación por ítems. La eliminación de algunos ítems, que extendían el ICSE, haciéndolo repetitivo. Mover algunos ítems hacia otras dimensiones producto a su redacción y acercamiento conceptual, modificaciones en la redacción de algunos ítems. Paralelamente se aplicó el ICSE a la muestra piloto de estudiantes de Licenciatura en Turismo, en este caso, 100 estudiantes, se tomaron a consideración las principales recomendaciones establecidas por estos y se procedió al análisis de sus propiedades psicométricas.

Entre las principales recomendaciones se encontró la extensión del inventario, y la manera en que se encontraban redactados algunos ítems donde se dificultaba la comprensión del mismo. Al analizar sus propiedades psicométricas, se determinó que este presentaba un alfa de Cronbach bajo con .533. En el análisis del coeficiente de Correlación de Pearson, se comprobó que las dimensiones asertividad y autoeficacia mostraron el mayor porcentaje de ítems con niveles de significancia menores a 0.01, donde, además, las dimensiones conciencia emocional y empatía manifestaron los más bajos niveles de significancia interítems. Los elementos enunciados anteriormente, mostraron ciertas dificultades a la hora de modificar el ICSE a los jóvenes universitarios cubanos, dado principalmente por las diferencias en correlaciones interítems, las cuales pueden atentar con la fiabilidad de este.

Para la modificación del ICSE de Mikulic, Crespi, Radusky (2015), se procedió inicialmente a efectuar una comparación de los resultados del estudio piloto inicial con sugerencias de los expertos, sin embargo, a la hora de la ejecución de los ajustes pertinentes se prestó relevante importancia a la necesidad de la investigación de tratar

todas las CSE propuestas por Mikulic, Crespi y Radusky (2015), por el valor de estas en el desempeño profesional de los licenciados en Turismo.

No obstante, la autora del presente trabajo reconoce que la determinación de las dimensiones de CSE en los jóvenes universitarios cubanos lleva implícito la validación del constructo, empleando, el análisis factorial confirmatorio, lo que permitiría un verdadero ajuste al contexto cubano.

Para el análisis preliminar de las propiedades psicométricas del ICSE ajustado a jóvenes universitarios cubanos, se tuvo en cuenta las recomendaciones realizadas por los estudiantes al presentarles el ICSE ajustado, las que se dirigieron a la satisfacción de estos en correspondencia a la nueva cantidad de ítems, expresando como este factor evitaba la fatiga, asimismo indagaron en lo positivo de modificar algunos ítems los cuales se les hacía más sencilla su comprensión.

Al calcular la confiabilidad por consistencia interna del inventario a través del Alfa de Cronbach, esta fue aceptable .772. En el caso de la media por pregunta, esta aunó entre los valores de 1,85 a 4,22, siendo muy variada, no obstante, la media de los elementos redundó en 2,699, valor q al efectuar su redondeo por defecto, figura en 3 “ni de acuerdo, ni desacuerdo”. La desviación estándar se encontró entre los valores ,864 y 1,302. La asimetría y la curtosis, fue adecuada, solo un ítem presentaba valores de curtosis superiores a 2, en este caso el ítem 21, con 2,025, sin embargo, este no es un valor que pueda afectar de manera significativa. Al analizar las propiedades psicométricas de ICSE ajustado, se pudo afirmar que exhibe adecuada fiabilidad a partir de los ajustes realizados, sin embargo, sería óptimo, que se profundizara en sus propiedades psicométricas a partir de la validación de este.

En el caso de la aplicación diagnóstica del ICSE ajustado, sus propiedades psicométricas arribaron que el valor máximo y mínimo en relación a las respuestas emitidas por los participantes se encontró entre 5 y 1 respectivamente, con un rango de 4, solo en los ítems 6 y 26 estas variaron, donde el rango fue de 3 en cada caso y el valor máximo de 4. La media igualmente presentó un valor de 3 aproximadamente, y la desviación estándar se localizó entre los valores de .923 y 1.302. La asimetría y curtosis mostraron que todos los valores se incluían entre el intervalo de ± 2 . Se realizó además

el análisis de frecuencia de cada uno de los ítems en sus dimensiones correspondientes, permitiendo así el reconocimiento de las CSE en los jóvenes estudiantes de Licenciatura en Turismo. En este caso, se determinó como algunas de estas se encontraban afectadas, principalmente expresión emocional, regulación emocional, empatía, autonomía emocional y prosocialidad.

Una vez considerados los elementos ya puntualizados, se presentó como imprescindible el análisis de los documentos oficiales principales de la carrera, entre los que se encontraron Estrategia Educativa y Plan de Estudios E. En ambos casos, se analizó la nula presencia de las competencias, entre ellas las socioemocionales en el trabajo educativo que se realiza con los estudiantes, para a partir de los principales supuestos que estas establecen dirigir las nuevas acciones que se desarrollarían a partir de la incorporación, por tanto, de estas CSE, tan necesarias para un óptimo desarrollo profesional.

Para el diseño del Programa Psicoeducativo se tomó a consideración la caracterización de las CSE de los estudiantes de Licenciatura en Turismo de la Universidad de Camagüey a partir del ajuste al ICSE de Mikulic, Crespi y Radusky (2015), así como otros elementos presentes en los documentos oficiales de la carrera, lo que permitió verificar la manera en que se trataban desde el Turismo una serie de conceptos, tareas profesionales, y maneras de actuar, las que a partir de su reinterpretación desde la educación socioemocional pudieran servir de base a la hora de propiciar a los docentes herramientas desde la psicología para la potenciación y desarrollo de las competencias socioemocionales.

Programa psicoeducativo para el desarrollo de CSE en los estudiantes de Turismo.

A simple vista los estudiantes de Licenciatura en Turismo gozan de habilidades comunicativas y sociales imponderables de acuerdo al currículo profesional, sin embargo muchas veces estas quedan sesgadas al velo de lo que se desea en todo profesional de esta rama y no son un reflejo verdadero de la realidad. Al efectuar la caracterización de las CSE de estos estudiantes, se determinó que solo aquellas que no dependían en gran medida de los otros para su desarrollo eran las menos afectadas,

entre las que se destacan la autoeficacia, el optimismo, sin embargo, aquellas que determinaban una retroalimentación en el vínculo social podían verse dañadas parcial o significativamente, entre las que se encuentra la asertividad, expresión, conciencia, regulación y autonomía emocional, empatía y prosocialidad.

Este déficit presente en el desarrollo de las CSE en los estudiantes, es un elemento que puede influir negativamente en la obtención de los resultados satisfactorios desde la práctica laboral. Dicho déficit no solo se vincula a el desaprovechamiento de los estudiantes a las prácticas laborales, si no a las relaciones áulicas fluctuantes entre estos, donde a medida que estas se hagan cada vez más productivas, pueden lograr avances considerables en los resultados académicos y prelaborales, mostrándose como elementos proporcionales. Es así que se debe buscar el desarrollo de las habilidades sociales y actitudes de los estudiantes dentro del aula, a partir de la movilización inicial de todas las CSE, a partir del otorgamiento de las herramientas psicológicas necesarias, que permitan adquirir una adecuada educación socioemocional a los estudiantes.

En este caso no se busca hacer un diseño curricular por CSE, si no desde la práctica docente establecer el trabajo con las CSE para desarrollarlas desde el vínculo interpersonal presente en el contexto áulico a partir de la interacción entre estudiantes y docentes.

El Programa Psicoeducativo propone el establecimiento de acciones dirigidas tanto a docentes como a estudiantes para desarrollar las CSE desde las aulas a partir del empleo e integración de herramientas y estrategias tanto desde la Psicología como la Licenciatura en Turismo.

Objetivo general:

Desarrollar las Competencias Socioemocionales de los estudiantes de Licenciatura en Turismo de la Universidad de Camagüey.

Objetivos específicos:

-Proporcionar herramientas psicológicas a los docentes para el desarrollo de las diversas CSE en los estudiantes.

-Potenciar el trabajo cooperativo y colaborativo para el desarrollo de las CSE desde el aula.

-Desarrollar habilidades en los estudiantes para la resolución de problemas laborales mediante del empleo de las CSE.

Límites:

-De espacio: El Programa Psicoeducativo está dirigido a los estudiantes y docentes de la enseñanza superior, específicamente a aquellos pertenecientes a la Universidad de Camagüey, Licenciatura en Turismo. En este caso, el mismo se desarrollaría en las aulas de los diferentes años académicos de la carrera mencionada, u otros espacios que permitan el trabajo grupal con los estudiantes.

-De tiempo: Una vez conformado el Programa y establecidos los grupos de trabajo, este sería concebido para un total de 10 encuentros de trabajo, no obstante, de acuerdo a los progresos presentados por los grupos, estas pueden aumentar, comprendiéndose en un período de aproximadamente 5 a 6 semanas, donde la frecuencia sería de una o dos veces a la semana de acuerdo al espacio de Reflexión y Debate de cada grupo. La duración de los encuentros sería no mayor de 1 hora y 15 minutos. Dichos elementos podrían ser reestructurados una vez que se establecieran las normas grupales.

Recursos:

-Materiales: Estos serían todos los medios necesarios para el desarrollo efectivo del Programa Psicoeducativo, los que sería:

- Papelógrafos
- Lápices, hojas blancas para el desarrollo de las técnicas de los encuentros.
- Trípticos o impresiones literarias para apoyar las técnicas aplicadas durante los encuentros grupales.
- Computadora, proyector para la muestra de videos.
- Pizarra, tizas o plumones, borrador como apoyo ante determinados encuentros de trabajo.
- Aulas con espacio propicio para el trabajo grupal, ventilación, iluminación, disposición de sillas.

-Humanos: Figuran las personas encargadas en el desarrollo del Programa Psicoeducativo. En este caso, los responsables del proceso serían los investigadores u orientadores, con al menos 2 años de experiencia en el trabajo de las CSE y en el manejo de las técnicas de trabajo psicológico y grupal presentes como estrategias en los encuentros de trabajo. Así mismo, los docentes guías de los diferentes años académicos figurarían como coordinadores de apoyo en el resto de los encuentros de trabajo grupal contribuyendo al proceso desde los nuevos conocimientos brindados, bajo la supervisión de los investigadores u orientadores.

Diseño metodológico del Programa Psicoeducativo:

Para el desarrollo del Programa se proponen acciones psicoeducativas basadas en un enfoque grupal de acuerdo a las características de la población objeto de estudio. Dicha modalidad es muy efectiva en el desarrollo de las relaciones interpersonales desde sus diversas aristas, en este caso frente a las CSE, pues permite el desarrollo de diversas formas de aprendizaje social que pueden influir satisfactoriamente en los cambios que se desean lograr, así como la búsqueda de una cohesión grupal de acuerdo a los supuestos basados en las relaciones interpersonales armoniosas que deben estar presente en los futuros trabajadores de la esfera del Turismo.

Para el desarrollo del Programa Psicoeducativo, se establecieron las siguientes fases:

Fase 1: Diagnóstico o identificación del problema

Análisis de necesidades, dirigidas al desarrollo de CSE en los estudiantes de Licenciatura en Turismo de la Universidad de Camagüey a través del ICSE ajustado a jóvenes universitarios cubanos y revisión de documentos oficiales de la carrera.

Fase 2: Implementación del Programa.

Esta se estructura de la siguiente manera:

- Entrenamiento psicopedagógico.
- Educación socioemocional.
- Técnicas para el desarrollo personal y profesional desde las CSE.

En relación al punto uno, entrenamiento psicopedagógico, este se abordará a partir de la interacción de los docentes guías por año académico en conjunto a otros directivos

de la carrera que deseen participar, los responsables de la actividad serán los coordinadores de la investigación. Se encontrará formado por un total de 2 encuentros de trabajo dependiendo de las necesidades educativas de los docentes en relación al tema en cuestión, las que serían las dos primeras del Programa. En el primer encuentro se procederá a mostrar a los docentes los diversos modos de potenciar las CSE desde el aula, enfocando el futuro desarrollo profesional de los estudiantes. Para ello se hará posible el empleo de papelógrafos, donde se mostrarán las principales técnicas de potenciación socioemocional desde las aulas, así como ejemplos de su empleo, el encuentro se desarrollará a partir de grupos de discusión, permitiendo enriquecer la situación educativa a partir de las experiencias docentes. El segundo encuentro permitirá una retroalimentación de los contenidos de la sesión anterior, así como el entrenamiento de los docentes en técnicas psicológicas que podrán ser empleadas en los futuros encuentros de trabajo, dirigidas al control emocional, relajación y cohesión grupal.

La educación emocional de los estudiantes se enfocará en el desarrollo de la asertividad, expresión, conciencia, regulación y autonomía emocional, así como empatía, prosocialidad, sin dejar fuera la autoeficacia y el optimismo, aunque estos dos últimos en menor medida. Los encuentros de trabajo serán entre 3 o 4, de acuerdo al desarrollo socioemocional adquirido por los futuros licenciados. En el caso de los responsables, los investigadores u orientadores llevarán a cabo la función de coordinadores y los profesores guías serán coordinadores de apoyo. El desarrollo de los encuentros será de manera grupal, en el caso de la primera esta se dirigirá a la conformación del grupo, y establecimiento de normas grupales que guiarán el proceso. El resto de los encuentros se desarrollarán a partir de acciones psicoeducativas dirigidas al desarrollo socioemocional de los estudiantes dentro del aula, al inicio de cada sesión se les explicará a los estudiantes el objetivo de la misma y las acciones a desarrollar durante el proceso.

En el caso del tercer punto, este se encontrará dividido de 3 a 4 encuentros de trabajo grupal, donde los responsables de los encuentros serán los mismos de las anteriores sesiones de trabajo. El objetivo esencial de estos encuentros es lograr y mantener la cohesión grupal, con el fin de desarrollar estrategias y acciones que permitan seguir

desarrollando las CSE, en este caso, a partir de la modelación y análisis de situaciones laborales ficticias y reales a la dinámica grupal, con el fin de analizar modos de pensar y actuar por parte de los estudiantes en el marco de sus relaciones personales y profesionales, así como el otorgamiento de herramientas y la construcción anticipada del conocimiento ante conflictos laborales.

Fase 3: Evaluación

A partir de la evaluación periódica en los encuentros de trabajo para corroborar los adelantos presentes en los estudiantes en relación al desarrollo de las CSE, así como el criterio de los expertos para comprobar la validez del mismo.

Acciones a desarrollar:

- Búsqueda de alternativas de intervención para el desarrollo de competencias socioemocionales y valores de los docentes dentro del aula.
- Determinación del docente como mediador de las situaciones y conflictos áulicos.
- Interpretación de emociones y estados anímicos, personales y e interpersonales.
- Desarrollo de la cooperación y colaboración interpersonal a partir de la movilización de las CSE desde la interacción en el aula.
- Identificación de situaciones conflictivas y maneras de actuar en presencia de estas (tanto en el contexto áulico como profesional).
- Regulación de emociones tanto a nivel personal como interpersonal.
- Uso de las CSE en situaciones reales de la profesión.

Sistema de evaluación del Programa Psicoeducativo:

La evaluación del Programa Psicoeducativo atravesará por diferentes momentos. Inicialmente, este será revisado por el criterio de expertos, los que manifestarán a través de diferentes unidades de análisis la efectividad, organización lógica de las diversas estrategias empleadas, la actualización de este, su pertinencia en el contexto, entre otros aspectos que serán puntualmente analizados. Una vez comprobado por los expertos la utilidad del mismo, y ajustado a las recomendaciones pertinentes, se

realizaría otra evaluación inicial sobre las CSE de los estudiantes de Licenciatura en Turismo, la que comprendería un análisis en profundidad del constructo desde la perspectiva de los universitarios y docentes.

Durante la implementación del Programa, se analizarían los avances presentes en relación al vínculo interpersonal dentro del contexto áulico, así como el cumplimiento de las tareas propuestas durante los primeros encuentros de trabajo psicoeducativo, y el desenvolvimiento personal de los estudiantes frente a las actividades que se proponen, identificando la presencia de algunos aprendizajes significativos en el proceso. Concluido el Programa se procedería a la evaluación de las CSE de los estudiantes a partir de técnicas similares a las empleadas en momentos iniciales, así como la observación y evaluación de estos en tareas propias de la profesión como es el caso de talleres y prácticas profesionales que permitirían comprobar la adquisición y generalización de las CSE adquiridas como parte del trabajo educativo. Con el fin de comprobar la efectividad del mismo, se pudiera tomar como otra estrategia de evaluación el seguimiento longitudinal a los estudiantes una vez egresados de la Enseñanza Superior y realizar estudios

CONCLUSIONES

- El Inventario de Competencias Socioemocionales de Mikulic, Crespi y Radusky (2015), resultó un instrumento valioso para la evaluación de las CSE a partir de su ajuste a jóvenes universitarios cubanos, no obstante, es vital reconocer que, para su futuro empleo en esta población, la determinación de las dimensiones de CSE lleva implícito la validación del constructo a partir del empleo del análisis factorial confirmatorio, lo que lograría un ajuste óptimo al contexto en cuestión.
- La evaluación de las competencias de los estudiantes de Licenciatura en Turismo arrojó un conjunto de dificultades en el marco de las relaciones interpersonales, las que influyen gradualmente en su comportamiento profesional. Entre las principales dificultades determinadas se destacan niveles inadecuados en la regulación emocional, empatía, expresión emocional, y autonomía emocional, así mismo, en menor medida, pero igualmente afectadas,

prosocialidad y asertividad, la conciencia emocional por su parte presenta una tendencia positiva, así como la autoeficacia y el optimismo.

- Se diseñó un Programa Psicoeducativo con el objetivo de desarrollar las CSE de los estudiantes de Licenciatura en Turismo de la Universidad de Camagüey, para ello se tuvo en cuenta los elementos planteados en los documentos oficiales de la carrera. Igualmente se siguió una estructura bien definida para la realización del mismo, permitiendo el establecimiento de acciones y estrategias desde la integración de instrumentos y técnicas propias de la ciencia Psicológica, como del Turismo, logrando así la adquisición de resultados más factibles una vez aplicado el programa.
- En cuanto a la revisión por juicio de expertos, se determinó que el Programa Psicoeducativo es aplicable a la población objeto de estudio, así como que presenta una adecuada pertinencia y suficiencia.

REFERENCIAS

APA, A. P. (1992). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. 1597-1611. American Psychologist.

Bello, G. (1997). La construcción ética del otro.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educació XXI*

Colunga, S., y García, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades Médicas*, 16(2), 317-335.

García, J. (2004). *Principios y valores éticos de los psicólogos y psicólogas*. Universidad autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología.

González, J., y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno. 28-33.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (Sexta ed.). México.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.

Mikulic, I., Crespi, M., y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias afines*, 32(2), 307-329.

Pérez, N., Navarro, I., Valero, J., González, M., y Cantero, M. (s.f.). *La contribución del docente universitario en el desarrollo de las competencias socio-emocionales de los estudiantes universitarios del Grado*. Universidad de Alicante, Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica., Alicante.

Pertegal-Felices, L. M., Castejón-Costa, J. L., y Martínez, M. A. (2011). *Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro*. Universidad de Alicante.

Ramírez Velázquez, E., Vizcaíno Escobar, A., y Ramis Palmer, C. (2019). Competencias socioemocionales en dependiente gastronómico del turismo. Su diferenciación en mujeres y hombres. *Katharsis*(27), 86-101.

Repetto Talavera, E., y Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5).

Rueda, H. (marzo de 2017). Las competencias socio emocionales en la formación. *Revista Venezolana de Ciencia y tecnología*(27), 42-53.

Valdés, Y., Vázquez, Y., y Velasteguí, E. (2018). Formación de la competencia de autonomía emocional y moral en estudiantes de turismo. *Ciencia Digital*, 2(3), 203-215.

CREENCIAS SOBRE LA INFLUENCIA DE LA LENGUA MATERNA EN EL APRENDIZAJE DE UNA EXTRANJERA

Autores: DraC Yareira Puig Pernas, yareira.pp@fenhi.uh.cu
Lic. Liu Siyan

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

RESUMEN

En el aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera la consideración y tratamiento de la lengua materna es un aspecto esencial y pertinente en los estudios e investigaciones presentes. A pesar de que es un asunto controvertido, su importancia e impacto son innegables. En la actualidad se evidencia cierta flexibilidad acerca de su empleo y algunos autores manifiestan cómo orientar este para lograr la optimización del proceso de aprendizaje.

Palabras clave: lengua materna, influencia, aprendizaje, lengua extranjera

BELIEFS ABOUT THE INFLUENCE OF THE MOTHER TONGUE ON THE LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

In the learning and teaching of a foreign language, the consideration and treatment of the mother tongue is an essential and pertinent aspect in the present studies and research. Although it is a controversial issue, its importance and impact are undeniable. Currently there is evidence of some flexibility about its use and some authors state how to guide it to achieve the optimization of the learning process.

Keywords: mother tongue, influence, learning, foreign language

Introducción

Debido a la globalización, hablar una lengua extranjera⁸³ es casi indispensable, tener la habilidad de comunicarse en otro idioma inmediatamente se traduce en beneficios tanto académicos como profesionales. No obstante, aprenderla no es tarea fácil para el estudiante, ya que no sólo se enfrenta a diferencias culturales y diferentes perspectivas, sino que también afronta todo un sistema de organización de palabras y pensamientos nuevos que difieren al que el estudiante tiene en su lengua materna⁸⁴.

Los especialistas tienen diferentes criterios sobre el uso de la LM en las clases de una extranjera, pero resulta indispensable abordar esta cuestión ya que los estudiantes según en los niveles que se encuentran de su aprendizaje requieren en mayor o menor grado su uso. Sin embargo, los profesores, algunas veces, restringen su empleo y consideran que es mejor dar un enfoque de inmersión a sus clases sin tener en cuenta que en muchos casos, los estudiantes no poseen conocimiento alguno de una LE y esta situación puede generar en ellos frustración, deserción y repulsión a la lengua.

La ponencia que se somete a su consideración gira en torno a un fenómeno que surge en las clases de lenguas: no todos los profesores coinciden en que tener conocimientos sólidos en la materna favorece el aprendizaje de una extranjera, por eso, no los utilizan. Aún aquellos que tienen gran experiencia en esta esfera, no tienen una idea clara, ni un sistema completo de cómo utilizar los conocimientos de la LM para el cumplimiento de los objetivos de las asignaturas que imparten.

DESARROLLO

En el aprendizaje y la enseñanza de una LE, ningún ser humano parte de cero. Todos llevan, quieran o no, la incondicional compañía de una primera, que sirve de guía, de apoyo, de mecanismo consciente o inconsciente de aprendizaje y, con frecuencia, de filtro.

La experiencia personal como estudiante de diversas lenguas, en distintos contextos, ha hecho reflexionar al autor sobre el papel que se le otorga a la materna, que este

⁸³ En lo adelante LE

⁸⁴ En lo adelante LM

varía considerablemente según la lengua de que se trate y las circunstancias en que se aprenda (en este caso, el grado de uso oscilaba entre la total presencia de la materna en las clases en el instituto hasta su completa ausencia en el aula de extranjera o segunda, pasando por múltiples grados intermedios). Tal disparidad suscitó el interés por investigar esta cuestión y constituye la causa que ha motivado este trabajo.

Competencias claves para el siglo XXI

El estudio que se realiza ha exigido la consulta y análisis de documentos de organismos internacionales en los cuales queda explícita la importancia del aprendizaje de la LE y la necesidad de tener una competencia elevada en la LM.

La Unión Europea (2006) ha identificado ocho Competencias Clave que capacitan a todos los ciudadanos a adaptarse a los cambios de la sociedad, para la realización y el desarrollo personal para la vida laboral, para estudios y nuevos aprendizajes.

El documento pretende que se reflexione sobre la pertinencia de poseerlas: los jóvenes en formación para prepararse para la vida adulta, adultos y gente mayor para el aprendizaje permanente con el fin de mejorar continuamente el conocimiento.

Los conocimientos, capacidades y actitudes analizados en el documento son fundamentales para la innovación, la productividad y la competitividad. La internacionalización, el cambio y el desarrollo de las nuevas tecnologías implican que las personas actualicen capacidades laborales específicas y dispongan de competencias genéricas para adaptarse a los cambios para que muchos no se sientan marginados por la globalización y la revolución digital. Por eso, los conocimientos, capacidades y actitudes de todas las personas deben evolucionar.

Las 8 Competencias Clave son las siguientes:

1. Comunicación en lengua materna
2. Comunicación en lengua extranjera
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender

6. Competencia social y cívica
7. Sentido de iniciativa y emprendimiento
8. Sensibilización y expresión culturales.

De las ocho competencias mencionadas el autor se referirá solo a las dos primeras que son las que se consideran más relacionadas con este estudio.

Comunicación en la lengua materna

Es expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales.

Comunicación en lenguas extranjeras

Comparte las principales capacidades de la comunicación en la LM y exige capacidades de mediación y comprensión intercultural. El grado de dominio de la persona será distinto en los cuatro aspectos de la actividad verbal (escuchar, hablar, leer y escribir) y variará en función de la lengua de que se trate, el nivel social y cultural, el entorno, las necesidades e intereses individuales.

Con el continuo desarrollo de la globalización y la internacionalización, si las personas no quieren ser marginadas en la sociedad actual, deben aprender, desarrollar y actualizar sus habilidades constantemente, mejorar su nivel de conocimiento, tratar con más personas, incluso con los extranjeros.

La comunicación, la interacción en LE se hace indispensable, favorece que se le preste más atención al estilo y al tono y así entender mejor al otro, recopilar y analizar las informaciones obtenidas en diferentes contextos culturales.

Los conocimientos sobre la LM y las habilidades desarrolladas en ella pueden ser transferidas y utilizadas en el aprendizaje de la LE, aspectos que facilitarán su dominio, no es casual que en el documento citado ocupen los dos primeros lugares. Además, contribuirá a lograr las competencias restantes.

Criterios sobre el uso de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera

Al revisar la literatura relacionada con el tópico se observan considerables argumentos acerca del uso o no de la LM en la enseñanza de una extranjera o segunda. La importancia se analiza desde las influencias positivas (trasferencias) y las negativas (interferencias), la LM, como causa de los errores, la conveniencia o no de la traducción como técnica docente y de aprendizaje, y la ventaja o posibilidad de recurrir a ella, como estrategia comunicativa, (Martín, 2000).

Autores como Clark (1976), Widdowson (1979), Ellis (1985), Nassau (1991), Yule (1997), Döryü y Darnos (1998), Ur. (2000), Macaro (2001), Pulido (2010), Galindo (2012), Martínez et al (2015), han manifestado de alguna manera que están a favor del uso de LM en la enseñanza de otras lenguas. Los argumentos se pueden resumir en:

- El aprovechamiento del potencial de la LM del estudiante a través de la reflexión consciente, creando así unas condiciones favorables para el proceso de construcción creativa.
- El estudiante puede aprender más acerca de su propia lengua como resultado de la comparación mental con la LE.
- Las características similares entre la LM y L2, pueden beneficiar al estudiante con la transferencia positiva del conocimiento de la primera.
- Las influencias parecen decrecer conforme aumenta la competencia lingüística en la lengua objeto, aunque se considera que la LM del estudiante es determinante.
- El uso de la LM depende de diversas variables como el dominio de la lengua por parte del profesor, el nivel educativo de los estudiantes o las formas de comunicación priorizadas en el aula

- El empleo se justifica, cuando está orientado para compensar las carencias que se producen durante el uso de la nueva lengua.
- El uso moderado ayuda y facilita la enseñanza de la LE, ya que le proporciona al estudiante seguridad y le permite expresarse libremente, favorece la disposición necesaria a experimentar, a arriesgarse procesos implícitos al expresarse en la LE. (Factores afectivos)
- La utilidad para aclarar, dar instrucciones y para la traducción rápida, como una alternativa y eludir las explicaciones largas y difíciles que atentan contra el tiempo, para el análisis comparativo a la hora de despertar la conciencia lingüística y ayudar al alumno a evitar la interferencia de la LM.
- La utilización de la LM para llenar los vacíos lingüísticos durante el proceso de construcción del discurso y de esta manera poder comunicar sus pensamientos.
- El conocimiento formal de la LM ya que en muchas ocasiones en la enseñanza de la LE se utiliza un enfoque descriptivo, y se tratan los aspectos gramaticales bajo su nombre formal.

Entre algunos de los autores que se manifiestan contrarios al uso de la LM durante el aprendizaje de la LE se encuentran: Atkinson (1993), Cook (2001), Stanley (2002).

El primero, está por desarrollar la clase de LE en la LE, el empleo de la LM en el aula limita el uso de la objeto de estudio, recomienda apoyarse en técnicas como gestos o mímica antes que acudir a la LM

El segundo citado está por la absoluta prohibición de emplear la LM en clase de L2, situación que se da solo en el caso que el profesor no conoce la lengua de sus estudiantes, en otras circunstancias, resulta poco probable que no se recurra a ella. El autor se apoya en tres teorías para explicar su posición sobre la exclusión total de la LM en la clase de la L2:

- La adquisición de L2 ha de seguir su modelo propio sin que medie el de la LM.
- La compartimentación lingüística, consiste en que el estudiante separa la LM y la L2 para desarrollar y obtener mejores resultados en su aprendizaje.

El uso comunicativo de la lengua objeto, en la que los estudiantes no considerarán la L2 como un medio de comunicación factible y efectivo si no se promueve su uso en las clases como tal. El objetivo es la máxima exposición y su empleo.

El tercero comenta la variedad de opiniones respecto al uso de la LM en el aula: desde aquellos que abogan por la prohibición total de emplearla, hasta el resto que propone un uso limitado. Llama a la reflexión sobre factores tales como: las normas sociales y culturales, la motivación de los estudiantes y sus objetivos, la edad, la metodología empleada, el contexto de aprendizaje, el nivel y el perfil monolingüe o multilingüe del grupo.

Con relación a la problemática Macaro (2001, p.23-25) asume tres posiciones en cuanto al uso de la LM en la clase de la L2:

- La primera, la virtual “la clase es como el país meta, por lo que el objetivo ha de ser la total exclusión de la primera lengua. No existe ninguna razón didáctica para emplearla, por lo que es posible prescindir de ella siempre que el profesor posea las habilidades necesarias para tal fin”.
- La máxima, “no hay razón pedagógica para utilizar la L1. Sin embargo, no existen las condiciones perfectas de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, los profesores han de recurrir a ella”.
- La óptima, “hay cierto valor didáctico en el uso de la L1, puesto que sabemos que puede mejorar algunos aspectos del aprendizaje. Por ello, debe haber una constante exploración de los principios pedagógicos que regulen cuándo y cómo se justifica su empleo en el aula de idiomas”.

El autor del estudio considera conveniente analizar el uso adecuado de la LM en el aula, destacar las ventajas y el aprovechamiento de sus posibilidades, y no solo las desventajas y claro está potenciar al máximo el empleo de la LE. Le gustaría, además, manifestar su acuerdo con Galindo (2011) en que los estudiantes de una L2 deben ser tratados como usuarios y no como hablantes nativos, lo que explicita en su posición. Tal como reconoce Ellis (1984), ninguna teoría de aprendizaje de L2 puede ser considerada completa si no presta atención al conocimiento lingüístico previo que descansa sobre la sólida base de la lengua materna del estudiante.

Optimización del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera mediante la materna

En la búsqueda bibliográfica la mayoría de las reflexiones sobre la LM y su influencia en el aprendizaje de la extranjera se refieren generalmente a las negativas, a las interferencias. El autor quisiera referirse a los usos orientados, unos, a la optimización del tiempo real en el aula, a la disminución de la influencia negativa de los factores emocionales y, por tanto, a un uso mayor de la lengua y al desarrollo de la competencia comunicativa como objetivo final. En consecuencia, “se resalta la necesidad metodológica de incluir en la práctica docente un uso pautado de la L1” (Ferrer, 2004: 1). Por ello, se analiza y adapta el resumen que hace Galindo (2012) de algunas de las posibilidades que ofrece el empleo de la L1 en clase, si las circunstancias y el conocimiento del profesor así lo permiten:

Ahorrar tiempo	Agilizar la clase	Dar explicaciones
Realizar comparaciones en las dos lenguas	Fomentar y comprobar la comprensión	Gestionar la clase (horario, aulas...)
Establecer ciertas normas de la clase	Mantener la disciplina	Reexpresar contenidos
Traducir	Dar instrucciones	Como herramienta para dar seguridad al estudiante
Establecer contacto individual con los estudiantes	Aumentar conciencia cultural	Explicar los objetivos de la clase, evaluación
Reducir las barreras afectivas	Tomar notas de contenidos	Interactuar con los compañeros durante la clase
Evaluar al estudiante	Explicar tareas a desarrollar	Otras...

Entrevistas realizadas a profesores de diferentes lenguas

El objetivo fue profundizar en el uso de la LM en las clases de LE, la entrevista tenía 8 preguntas, algunas de respuesta cerrada, pero se pide argumentación y otras de selección. Se entrevistaron a 10 profesores.

3.1 Análisis integral de la información obtenida en la entrevista a profesores de diferentes lenguas

- 10 profesores fueron entrevistados, 8 (80%) de ellos tienen gran experiencia en la enseñanza de LE (28-55 años), ostentan categorías docentes principales y respecto a la científica, 8 (80%) son máster o doctor.
- 7 profesores (70 %) responden afirmativamente a que el uso de la LM en las clases de LE favorece su aprendizaje y los argumentos que refieren son positivos.
- Todos los profesores entrevistados responden afirmativamente 10 (100%) a la pregunta 2 sobre la consideración de que el mayor dominio de la LM mejora la comprensión en la LE.
- De los 10, 9 (90%) han reflexionado sobre las ventajas del uso de la LM durante el aprendizaje de la LE, y expresan que muchos profesores no saben cómo usarla y cuando lo hacen, entorpece el aprendizaje.
- Los 10 (100%) de los profesores contestan afirmativamente que el contexto en el que se estudia la LE el uso de la LM influye en el aprendizaje de la LE.
- La pregunta 5, 9 (90%) responden que la utilización de LM depende de las necesidades del estudiante.
- Todos los profesores, el 100%, han utilizado la LM para apoyar el aprendizaje y facilitar la enseñanza de la LE, orientado a dar explicaciones y realizar comparaciones en las dos lenguas.
- 8 (80%) de los entrevistados contestan afirmativamente la pregunta 7, y sugieren cambiar la palabra imprescindible sobre el conocimiento de la lengua materna del estudiante.
- 7 (70%) responden afirmativamente la pregunta 8, y consideran favorable que el profesor de una LE domine otra lengua (vehicular) en la que pueda comunicarse con los estudiantes.

De las actividades propuestas por Galindo (2012) las variantes que seleccionaron más profesores fueron:

- (9) dar explicaciones y realizar comparaciones en las dos lenguas

- (8) agilizar la clase; establecer ciertas normas de la clase; aumentar conciencia cultural; explicar los objetivos de la clase, evaluación;
- (7) fomentar y comprobar la comprensión; reexpresar contenidos; como herramienta para dar seguridad al estudiante; establecer contacto individual con los estudiantes; reducir las barreras afectivas; explicar tareas a desarrollar.
- (6) gestionar la clase (horario, aulas...);
- (5) ahorrar tiempo; dar instrucciones.

CONCLUSIONES

- Se ha comprobado que en el proceso del aprendizaje y enseñanza de una LE los estudiantes, inevitablemente recurren a la LM, y que la influencia positiva de esta es mayor que la negativa.
- Se ha evidenciado que la LM puede promover el aprendizaje de la LE, pero depende de la actitud del estudiante y la correcta orientación del profesor.
- Se ha justificado con criterios especializados que mientras más similitudes haya entre la LM y la LE, será más fácil dominar esta última. Los conocimientos formales de la materna permiten visualizar el sistema de la extranjera y observar las similitudes, diferencias, cercanía entre las dos lo que viabiliza la comprensión de estructuras en la lengua objeto de estudio, así como a competencia comunicativa
- Cuanto mejor se expresan los estudiantes en su LM, de forma coherente tanto de forma oral como escrita, con la cohesión pertinente, muestra que el pensamiento en la LM está organizado y puede ayudar a los estudiantes a concebir los temas relacionados y expresarlos en la LE.
- La influencia y aplicación de los conocimientos de LM se reflejan especialmente en las asignaturas de traducción e interpretación que empiezan a impartirse en los primeros años de la carrera. La aplicación de los conocimientos lingüísticos, las teorías interiorizadas y las reglas de estructuración y funcionamiento de las unidades lingüísticas obtenidos se explicitarían en su trabajo como profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Atkinson D. (1993) Teaching monolingual classes. London: Longman;

2. Clark R. (1976). *Adult theories, child strategies and their implications for the language teacher*. Papers in applied linguistics. Oxford: University Press.
3. Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducido y adaptado por el Instituto Cervantes. Madrid, 2002. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
4. Cook, V. (2001), *Using the First Language in the Classroom*
5. Ellis, Rod (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press. Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
6. Galindo, M. (2011). *L1 en el aula de L2: ¿Por qué no?*
7. Galindo, M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Logroño: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
8. Macaro, J (2001). *Code Switching In The L2 Classroom: A Communication And Learning Strategy*. University of Oxford.
9. Martín Martín, JM. (2000). *El español en el aula de inglés*. Un estudio empírico, ELIA. Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada, 1. Universidad de Sevilla. 81-91
10. Nussbaum, L. (1991). *La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo*, Signos. Teoría y Práctica de la educación, 4, Julio.
11. Puig, Y. (2015). *Conferencia sobre el aprendizaje y adquisición de Lenguas Extranjeras y Segundas*.
12. Puig, Y. (2018). *El contexto social en el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera*, REDIPE.
13. Puig, Y. (2019). *Conferencias sobre aprendizaje y adquisición de Lenguas Extranjeras y Segundas, Módulo 2 del Diplomado: DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA*
14. Pulido Y. (2010), *La interferencia Léxica español (L1)-inglés (L2) e inglés (L2)-español (L1) en el texto escrito de estudiantes de grado 9º del Colegio Bilingüe PÍO XII, Universidad Nacional de Colombia*.
15. Stanley, Karen (ed.) (2002): "Using The First Language In Second Language Instruction: If, When, Why and How Much?. (TESL-EJ Forum)". *TESL-EJ. Teaching English as a Second or Foreign Language*, 5 (4).
16. Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice of Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Widdowson, HG. (1979). *Teaching language as communication*. UK: Oxford University Press (citado por Texidor, R et al (2007) *El uso de la lengua materna en la enseñanza de idiomas extranjeros*).
18. Yule, G. (1997). *The study of language*. 2nd ed. Cambridge: University Press (citado por Texidor, R et al (2007) *El uso de la lengua materna en la enseñanza de idiomas extranjeros*).

HACIA UN APRENDIZAJE DESARROLLADOR DE LA LENGUA EXTRANJERA PARA FINES ESPECÍFICOS.

Autores: DrC. Juan Silvio Cabrera Albert, juansiporcuba@gmail.com
DrC. Jorge Luis Mena Lorenzo, jorgemenalorenzo@gmail.com

Universidad de La Habana/ Universidad de Pinar del Río

RESUMEN

Ante la necesidad de continuar perfeccionando la enseñanza de las lenguas extranjeras para fines específicos a partir de una mayor consideración del alumno como principal protagonista del proceso, los autores de la presente investigación, apoyados en concepciones pedagógicas renovadoras, proponen centrar el proceso docente-educativo en el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes como vía para personalizar las influencias educativas y potenciar su formación integral como futuro profesional. En tal sentido, se asumen los estilos de aprendizaje como criterio vertebrador y dinamizador de los componentes personales y no personales del proceso, presuponiendo no solo el uso de métodos como el práctico-consciente con enfoque comunicativo centrado en tareas y el de proyectos, sino también la integración de habilidades lingüísticas y habilidades conformadoras del desarrollo personal, todo ello en función de tres aprendizajes básicos para la formación del futuro profesional: aprender a comprender, aprender a organizar el tiempo y aprender a convivir con los demás.

SUMMARY

Taking into account the need to improve the quality of the teaching- learning process of foreign languages for specific purposes, the authors of the present investigation assume an innovative pedagogical conception based on the consideration of students as the main character and participant of the process. The proposal encourages a learning styles centered approach aimed to personalize the educational influences and potentiate the integrative formation of future professionals. In this sense, learning styles are considered the main articulating criterion of personal and non-personal components of the process, assuming the use of productive methods as the communicative conscious-practical and project methods, as well as the integration of linguistic and developmental skills. According to the authors, the proposed conception promotes three basic learnings: to learn to understand, to learn to organize time and to learn how to live with others.

INTRODUCCIÓN

El análisis de las tendencias históricas que han marcado el desarrollo de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel internacional, muestra el creciente interés entre los didactas e investigadores en este campo, de alejarse cada vez más de los modelos puramente instructivos para centrarse en el estudio y comprensión del propio proceso de aprendizaje. La idea detrás de este movimiento es bien clara: cualquier intento por perfeccionar la enseñanza de lenguas en aras de lograr mayor efectividad en la misma, tiene que transitar irremediabilmente por una mejor, más clara y exhaustiva comprensión del aprendizaje, y de lo que va a ser aprendido (Cerezal F, 1995; Valcárcel M. & Verdú M.J., 1996; Rodgers T., 2000; Hernández F., 2001).

“En la enseñanza de lenguas, - ha señalado Rivers W.M. (1994),- ha existido la tendencia a creer que se sabe mucho sobre lingüística pero realmente se ha pasado por alto el preocuparse por cómo el alumno aprende. En la actualidad, la tendencia que se viene marcando desde las metodologías humanistas es moverse hacia modelos de enseñanza y aprendizaje más abiertos, donde se le preste más atención al sujeto que aprende”⁸⁵.

Distante cada día más de aquellos tiempos caracterizados por la búsqueda del “método ideal” a partir del cual se pudieran resolver todos los problemas que se presentan durante el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera, hoy la mayoría

⁸⁵ Rivers, W. M. (1992) *Teaching Languages in College: Curriculum and Content*, Oxford University Press, p. 12.

de los profesores de idiomas reconocemos (al menos a nivel conceptual), que la enseñanza de idiomas no es estática ni fija en el tiempo sino por el contrario un proceso dinámico e interactivo donde el método que utiliza el profesor es el resultado de los procesos de interacción entre el profesor, los estudiantes, las actividades didácticas en su relación con el contexto, las políticas educativas y las actitudes hacia el aprendizaje de idiomas. La búsqueda, por tanto, no es ya por el método ideal sino por aquellas actividades de aprendizaje que mejor funcionan para los estudiantes, dentro de un contexto particular específico.

DESARROLLO

Desde una visión contemporánea hacia la enseñanza de lenguas extranjeras, a la que, sin dudas, contribuyó el auge y proliferación del enfoque comunicativo, especial atención ha merecido la consideración por parte del profesor de las llamadas “diferencias individuales” de los estudiantes. Moskowitz G. (1978), por ejemplo, clamaba por revolucionar la concepción tradicional de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras sobre la base de la consideración del alumno como polo activo del proceso de enseñanza- aprendizaje.

“El aprendizaje de una lengua extranjera, -señalaba este autor,- ha de contribuir significativamente al desarrollo personal de los estudiantes, su autodescubrimiento, introspección, autoestima, la potenciación de sus fortalezas y cualidades positivas, y para ello resulta imprescindible partir del autoconocimiento del alumno, seleccionar contenidos que se relacionen con los sentimientos, la experiencia, la memoria, las expectativas y aspiraciones, las creencias, los estilos de aprendizaje, los valores, las necesidades y fantasías de este”⁸⁶.

En el marco de estas concepciones actuales en las que se reconoce la importancia de tomar en cuenta las diferentes características psicológicas del alumno en el marco del proceso docente educativo, algunos autores destacan de forma particular la gran importancia que para la efectividad del proceso y el crecimiento personal del estudiante, tiene el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje.

⁸⁶ Moskowitz G. (1978) **Caring and Sharing in the Foreign Language Class, A Sourcebook on Humanistic Techniques**, Newburg House Publishers, Inc., p. 14.

Considerado uno de los pilares fundamentales del “aprender a aprender”, el conocimiento de los estilos de aprendizaje es valorado por autores como Stouch C. (1993), como una de las principales vías que tendría el estudiante para ampliar potencialmente sus formas de aprender y poder adaptarse mejor a uno u otro método de enseñanza.

Para Nunan D. (1991) la investigación sobre los estilos cognitivos ha tenido grandes implicaciones para la metodología al brindar evidencias que sugieren que el acomodar los métodos de enseñanza a los estilos preferidos de los estudiantes, puede traer consigo una mayor satisfacción de estos y también mejora en los resultados académicos.

A decir de otra reconocida estudiosa del tema, Oxford R. (1992), "los estilos y estrategias de aprendizaje sobresalen entre las variables más importantes que influyen durante el aprendizaje de lenguas extranjeras y en la actuación de los estudiantes; de ahí que sea necesario continuar la investigación en este sentido, para determinar el papel exacto de los estilos y estrategias, pero incluso en este nivel de comprensión, podemos afirmar que los profesores necesitan concientizarse más, tanto con los estilos como las estrategias. Los profesores pueden ayudar a sus estudiantes concibiendo una instrucción que responda a las necesidades de la persona con diferentes preferencias estilísticas y enseñándoles a la vez cómo mejorar sus estrategias de aprendizaje"⁸⁷.

Particular significado le es atribuido al conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje en el contexto de la llamada “enseñanza de las lenguas extranjeras para fines específicos”, una instrucción reconocida desde el punto de vista didáctico por estar diseñada para satisfacer las necesidades específicas del estudiante; estar relacionada en temas y aspectos con ocupaciones o áreas de estudio señaladas; ser selectiva en relación con el contenido lingüístico, y estar restringida, según se indique, a las habilidades lingüísticas incluidas (Strevens P., 1988); y que por lo general, se extiende por un período de tiempo relativamente corto; responde a objetivos institucionales o nacionales siendo incluida en sus planes y programas educativos; demanda por la naturaleza de su contenido, la labor conjunta de especialistas del

⁸⁷ Oxford, R.L. (1992) **Who Are Our Students?**, TESL Canada Journal, Vol. 9, No. 2, p. 43

idioma y los de un campo de actividad de estudio, profesional/ laboral específico; y se destina a adultos en los niveles medio superior, superior, o profesionales/ trabajadores en programas de adiestramiento- quienes han estudiado inglés con fines generales con anterioridad (Dudley- Evans T. y StJohn M.J., 1998).

En general, al valorar las apreciaciones de los diferentes autores acerca del conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje, a través del proceso docente-educativo, podemos plantear de manera sintetizada que estos constituyen una vía efectiva para el profesor:

- Orientar mejor el aprendizaje de cada alumno y en consecuencia hacer más efectiva la selección de nuestras estrategias didácticas y estilo de enseñanza.
- Individualizar la instrucción.
- Enseñar a aprender, ayudando al alumno a conocer y mejorar sus propios estilos de aprendizaje.

Y para el alumno, poder:

- controlar mejor su aprendizaje
- optimizar su método de aprendizaje
- valorar sus puntos fuertes y débiles como alumno
- conocer en qué condiciones aprende mejor
- superar las dificultades que se le presentan en su proceso de aprendizaje.

Paradójicamente, y como han señalado autores como Guild B. y Garger S. (1985), las diferencias individuales (incluidos los estilos de aprendizaje), son tan reconocidas a nivel teórico como ignoradas a nivel práctico. En el caso específico de nuestro país, donde la necesidad de universalizar la educación, haciéndola extensiva a toda la población, condujo por muchos años a una tendencia homogenizadora donde los planes, programas y currículos se aplicaban a todos por igual sin considerar las diferencias y necesidades de poblaciones heterogéneas, la atención a la diversidad deviene uno de los problemas actuales más significativos de la educación cubana en sentido general (Castellanos D. et al, 2001).

Esta problemática se torna particularmente aguda en el marco del proceso docente-educativo de la lengua extranjera para fines específicos donde la enseñanza con frecuencia sigue en parte desconociendo al sujeto que aprende al no tomar en cuenta sus diferencias individuales y en específico, su forma particular de aprender, todo lo cual limita el carácter desarrollador del propio proceso de enseñanza- aprendizaje. “Un rasgo distintivo de madurez, - a criterio de Dolores Corona (1993), - el más importante si se aspira a ser un profesor desarrollador, es tener conciencia de que lo esencial no es lo que el profesor hace, sino lo que propicia que sus estudiantes hagan...Mucho se ha escrito acerca de la necesidad de hacer del estudiante un sujeto activo en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades y hábitos si se quiere lograr un profesional independiente y creador. Sin embargo, aunque teóricamente los docentes se han preparado para ello, no siempre la actividad pedagógica en las aulas rinde los resultados esperados”⁸⁸.

La definición de los estilos de aprendizaje desde una concepción holística del aprendizaje.

Las diferentes teorías conocidas en el mundo sobre los estilos de aprendizaje encierran un alto valor heurístico para todo aquel pedagogo interesado en encauzar la transformación cualitativa de la escuela desde una perspectiva renovadora. Desafortunadamente, y como bien señalara Butkin G. A. (1977) en su momento, “los intentos por estudiar los distintos estilos de aprendizaje han sido aproximaciones válidas solo hasta cierto punto, porque no han logrado trascender las interpretaciones acerca del aprendizaje fuera del enfoque tradicional, elevarlas al contexto de la personalidad e integrarlas a ésta o a la inversa: verlas desde una óptica holística, personológica”⁸⁹.

Al detallar en las diferentes concepciones asumidas por otros autores en el estudio de los estilos de aprendizaje, podemos constatar que en la mayoría de los casos, se asume una visión atomizada sobre el aprendizaje, entendiéndolo básicamente como un

⁸⁸ Corona C., D. (1993) **De obligación a necesidad académica y profesional: Reflexiones en torno a la aplicación del Programa Director de Inglés en la Educación Superior**, Ponencia presentada en Pedagogía´ 93, p. 2.

⁸⁹ Butkin, G.A. (1977) **Hacia el problema de las diferencias individuales en la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales**, cit. por Fariñas G. (1995), p. 39.

proceso asociado a la percepción y procesamiento de la información, en la que se hiperboliza lo cognitivo, lo intelectual, lo informativo sobre lo afectivo- emocional, lo vivencial. Por otra parte, la personalidad para muchos de estos teóricos, no pasa de ser o una dimensión más de las diferencias individuales, a la par con la motivación, las capacidades, la inteligencia, el sistema de creencias, las estrategias, etc., o simplemente, una dimensión del funcionamiento cognitivo de la personalidad. En nuestra opinión, estos puntos de vista reflejan la separación artificial que, entre cognición y personalidad, entre lo cognitivo y lo afectivo, aun prevalece en el estudio de los estilos de aprendizaje en el mundo, y que impide en ocasiones un abordaje y tratamiento didáctico adecuado de la diversidad desde esta perspectiva.

Sin negar la validez teórico- metodológica de muchas de las teorías o concepciones que sobre la personalidad y el aprendizaje existen, en nuestra tesis asumimos la visión del enfoque histórico- cultural. Desde esta perspectiva, la personalidad es entendida como sistema o todo integrador y autorregulador de los elementos cognitivos y afectivos que operan en el sujeto y además como configuración única e irreplicable de la persona (Fariñas G. 1995).

Por otra parte, el aprendizaje es valorado como un proceso que posee tanto un carácter cognitivo como socio- afectivo, y que por tanto implica la personalidad como un todo, propiciando que el sujeto se apropie de la cultura desarrollada por la sociedad, mediante su actividad y con la ayuda de los otros, por medio de los instrumentos y sistemas de signos construidos históricamente por la humanidad (Vigotsky L.S., 1995).

En nuestro caso, tal y como Vigotsky, vemos la enseñanza como un proceso que impulsa el crecimiento personal del sujeto, conduciéndolo y creando nuevas posibilidades de desarrollo posterior, que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de sus zonas próximas o potenciales a partir de determinados aprendizajes.

Asimilar el aprendizaje desde un enfoque holístico nos permite apreciar el carácter individual de este proceso, expresado en un estilo personal del sujeto al aprender, y en el cual se refleja el carácter único e irreplicable de la personalidad, la unidad de sus componentes cognitivos y afectivos.

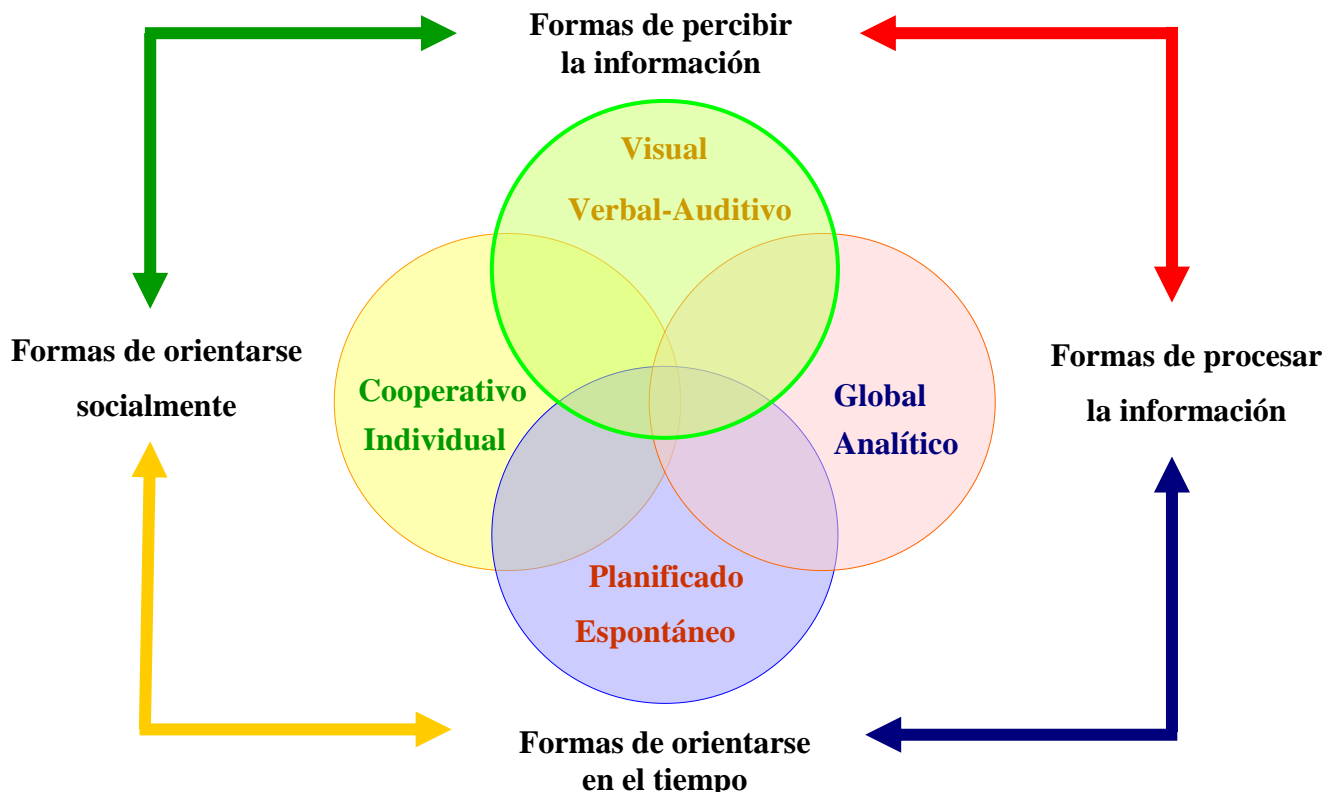
Desde esta misma perspectiva y pretendiendo arribar a una reconceptualización de los estilos de aprendizaje que supere la visión eminentemente cognitivista que ha caracterizado su estudio hasta el presente, asumimos en las bases teóricas de nuestra propuesta, las 4 dimensiones básicas del aprendizaje propuestas por Fariñas G. (1995) y que fundamentan, sin lugar a dudas, una concepción holística del aprendizaje:

1. el planteamiento de objetivos, tareas y la organización temporal de su ejecución a través de pasos o etapas,
2. la búsqueda de información y su comprensión,
3. la comunicación acerca de su desempeño,
4. la solución o el planteamiento de problemas.

Desde este punto de vista, los estilos de aprendizaje devendrían *formas relativamente estables de las personas aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único e irreplicable de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y entre otras sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje.* Desde este enfoque, los estilos podrían ser clasificados de acuerdo a las siguientes dimensiones:

- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje): estilo visual, estilo verbal- auditivo.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de procesar la información: estilo global, estilo analítico.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendiz: estilo planificado y estilo espontáneo
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual.

Los estilos de aprendizaje vistos en su carácter multidimensional



Desde el punto de vista didáctico, estas dimensiones nos posibilitarían apreciar el proceso docente- educativo proyectado no hacia el logro de objetivos instructivos centrados en el desarrollo de habilidades lingüísticas, tal y como es concebido en la actualidad, sino de aprendizajes básicos que trascienden en la formación profesional integral del estudiante y su crecimiento personal: aprender a comprender, aprender a organizar el tiempo y aprender a convivir con los demás.

Considerado uno de los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Morin E., 1996), en nuestra concepción del proceso docente- educativo de las lenguas extranjeras para fines específicos, **aprender a comprender**, implica también, dos tipos de comprensiones: la intelectual y la humana. En su primera aseerción, el aprender a comprender lleva implícito el desarrollo de habilidades tan importantes y trascendentales para el aprendizaje de la lengua extranjera y en general la formación del profesional, como las relacionadas con la anticipación del contenido, el

reconocimiento de las funciones comunicativas del texto y sus patrones retóricos, el reconocimiento de la temática y las ideas principales, la inferencia de significado, el resumen, la valoración crítica, y la búsqueda bibliográfica a través de fichas de contenido y consulta de diferentes fuentes de referencia. La comprensión en este sentido es entendida como un proceso de reconstrucción del significado del texto resultante de la interacción entre variables relacionadas con el texto (información semántica, lingüística y pragmática) y variables relacionadas con el sujeto (conocimientos previos, nivel de habilidades, expectativas, etc.).

En su segunda aseercción, la comprensión es vista como un proceso favorecedor del entendimiento y la comunicación entre las personas, en el que juega un papel importante el conocimiento de sí mismo (Morin E., 1999). El conocerse a sí mismo lleva implícito el afán de la persona por conocer y esclarecer su propio mundo psicológico interno: sus sentimientos y emociones, necesidades y motivos, actitudes, valores, representaciones y otros muchos contenidos que configuran su personalidad y regulan su comportamiento. Este conocimiento, constituye sin dudas, un paso determinante para comprender a los demás; “el descubrimiento del otro,- ha señalado Delors J. (1996)- pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo”⁹⁰. Aprender a comprenderse a sí mismo y a los otros son procesos estrechamente interrelacionados. El comprenderse a sí mismo ayuda a conocer y comprender a los demás. De aquí que consideremos trascendental para el desarrollo del estudiante, el hecho de que éste conozca su estilo de aprendizaje y se esmere por conocer y aceptar el estilo de aprendizaje de los demás.

En nuestra perspectiva, el sentido y la aplicabilidad de la comprensión en el marco del proceso docente- educativo de las lenguas extranjeras para fines específicos ha de ser enfocado no como lectocomprensión, pues la limitaríamos a una habilidad lingüística, sino como comprensión en su sentido más amplio, refiriéndonos a ella como una habilidad conformadora del desarrollo personal, con sus dos acepciones implícitas: la intelectual y la humana. Que el profesor asuma esta visión durante todo el proceso puede imprimirle un sello diferente al aprendizaje de la lengua extranjera, haciéndole

⁹⁰ Delors, J. (1990) **Los fines de la educación del Siglo XXI**, Santinalla, Ediciones UNESCO, p. 43.

ver al alumno un significado más relevante de esta habilidad para su formación como profesional: no solo se trata de formar y desarrollar habilidades para acceder a la bibliografía publicada en inglés sobre su especialidad, se trata también de habilidades que trascienden la lengua extranjera y que pueden potenciar su aprendizaje en el marco de cualquier disciplina escolar o ámbito de la vida.

Por su parte, **aprender a organizar el tiempo**, destaca el desarrollo de habilidades para establecer objetivos y metas a corto, mediano y largo plazo, para planificar las actividades personales, escolares y profesionales en un orden de prioridad, para elegir y tomar decisiones frente a diferentes opciones.

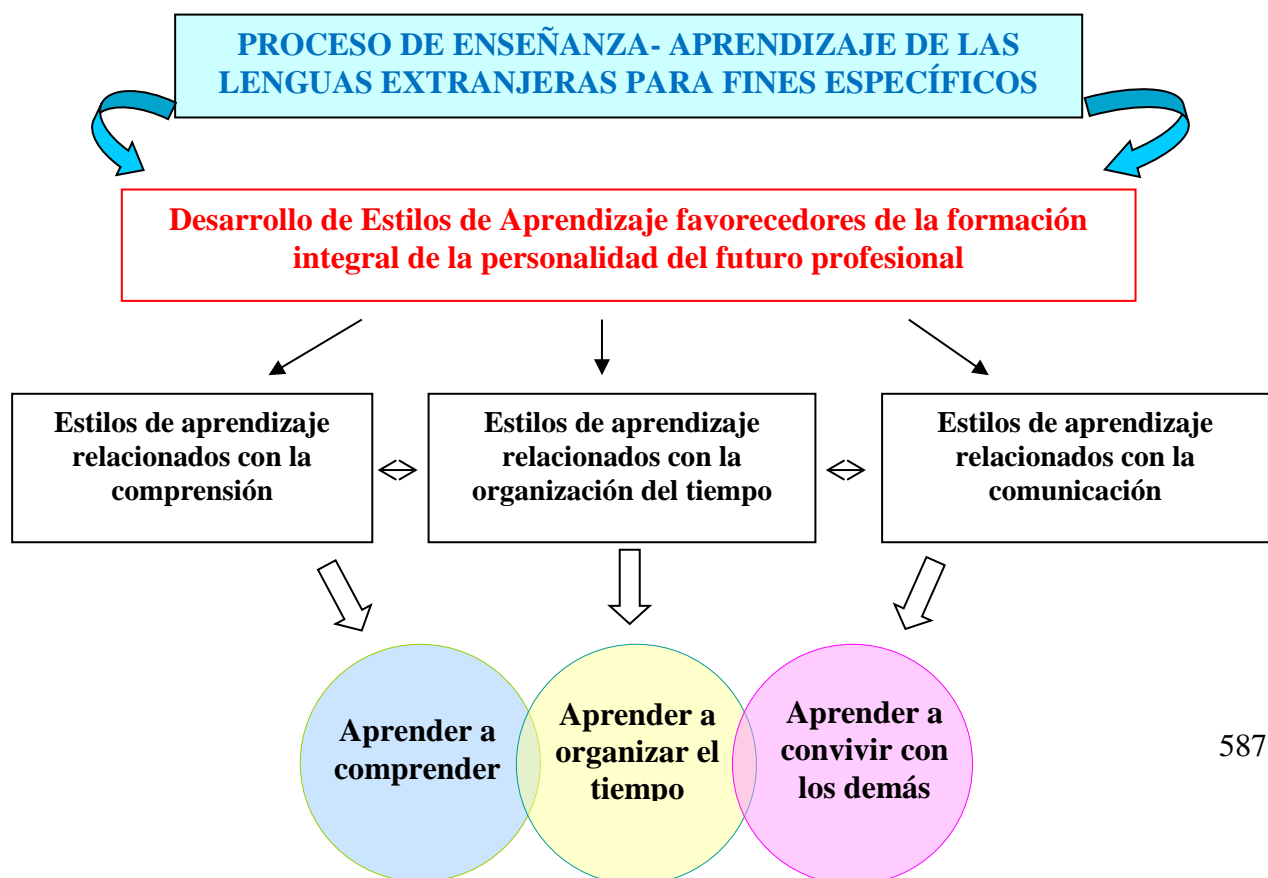
Aprender a organizar el tiempo impone inevitablemente la necesidad de aprender a elaborar planes y proyectos de vida de acuerdo con los sentidos, al menos de la actividad de estudio. Para ello también resulta importante conocerse a sí mismo a través de estilos de aprendizaje, pues así el estudiante puede ser capaz de dirigirse mejor, lograr alcanzar sus metas y objetivos con más facilidad y mayor nivel de conciencia sobre la forma en que lo ha logrado. También ello le permite elaborar planes factibles, realizables en correspondencia con sus potencialidades reales.

Finalmente, **aprender a convivir con los demás**, está relacionado con la capacidad de la persona para comunicarse e interactuar con los demás y en el marco del proceso docente- educativo implica el desarrollo de habilidades de socialización que le permitan a los estudiantes no solo comunicarse de forma dialogada o monologada en la lengua extranjera, sino también trabajar en equipo, potenciarse a través de la cooperatividad e interdependencia, desarrollar valores como la tolerancia, la solidaridad y el respeto a los demás.

Aprender a convivir conlleva asumir el grupo como un espacio para crecer, saber expresarse y comunicarse con los demás, asimilar los roles y deberes sociales y una convivencia afectuosa con los otros miembros del grupo, aprender que nuestro punto de vista no es el único, sino que se complementa con los otros.

En general, aprender a comprender, aprender a organizar el tiempo y aprender a convivir con los demás, pueden llegar a constituir pilares fundamentales de un proceso de enseñanza- aprendizaje de las lenguas extranjeras para fines específicos que

trascienda el mero desarrollo de habilidades cognitivas tal y como versa en su concepción didáctica actual. Se trata más bien de un conjunto de saberes de vital importancia para la formación académica del estudiante, su eficiencia en el estudio, y lo que es más importante aún, su preparación para la vida; todo ello en función de estilos de aprendizaje que potencien el desarrollo integral de la personalidad.



El proceso de enseñanza- aprendizaje de las lenguas extranjeras para fines específicos desde la visión que proponemos, exige evidentemente un cambio en nuestra visión del proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera para fines específicos, un redimensionamiento de los componentes personales y no personales de dicho proceso.

CONCLUSIONES:

- Potenciar el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes en el marco del proceso docente- educativo, constituye, según el criterio de diferentes autores, una vía ideal para personalizar las influencias educativas, hacer del aprendizaje un proceso activo y desarrollador, promover el “aprender a aprender” y poder encauzar eficientemente la formación integral del alumno como futuro profesional.
- El proceso enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera para fines específicos puede ser estructurado en un sistema didáctico que asuma el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje como criterio vertebrador que dinamice los componentes personales y no personales en aras de incidir significativamente en la formación integral de la personalidad del futuro profesional.
- Una concepción del proceso enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera para fines específicos centrado en los estilos de aprendizaje presupone el uso de los

métodos práctico- consciente con enfoque comunicativo centrado en tareas y el de proyectos, y la integración de habilidades lingüísticas y conformadoras del desarrollo personal, en virtud de la formación integral de futuro profesional, revelada a través de tres aprendizajes básicos: aprender a comprender, aprender a organizar el tiempo y aprender a convivir con los demás.

BIBLIOGRAFÍA

Butkin, G.A. (1977) **Hacia el problema de las diferencias individuales en la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales**, cit. por Fariñas G. (1995), p. 39.

Corona C., D. (1993) **De obligación a necesidad académica y profesional: Reflexiones en torno a la aplicación del Programa Director de Inglés en la Educación Superior**, Ponencia presentada en Pedagogía '93, p. 2.

Delors, J. (1990) **Los fines de la educación del Siglo XXI**, Santinalla, Ediciones UNESCO, p. 43.

Fariñas L., Gloria (1995) **Maestro, una estrategia para la enseñanza**, Editorial Academia, La Habana.

Fernández, L. (1993) **Educación y personalidad ¿posible estandarización?**, Educación y Ciencia, Vol. 2, No. 7, enero-junio, p. 47-50

Gardner, H. (1983). **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**. New York, NY: Basic Books.

Gatbonton, Elizabeth (1996) **Learning Styles: Practical Implications for the Classroom**, V GELI Annual Convention and International Conference, Escuela Internacional de la Habana.

González R., Fernando & Mitjans, A. (1989) **La personalidad, su educación y desarrollo**, Editorial Pueblo y educación.

Guild, Pat & Garger, Stephen (1985) **Marching to Different Drummers**, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Mitjans, M. A. (1995). **Programas, Técnicas y estrategias para enseñar a pensar y crear. Un enfoque personológico para su estudio y comprensión**, en Colectivo de autores, *Pensar y Crear: estrategias, métodos y programas*. p. 80-128, La Habana: Editorial Academia.

Morin Edgar (1999) **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, UNESCO, Paris.

Moskowitz G. (1978) **Caring and Sharing in the Foreign Language Class, A Sourcebook on Humanistic Techniques**, Newburg House Publishers, Inc.

Oxford, R.L. (1992) **Who Are Our Students?** TESL Canada Journal, Vol. 9, No. 2, p. 43

Rivers, W. M. (1992) **Teaching Languages in College: Curriculum and Content**, Oxford University Press.

Stouch, Catherine (1993) **What Instructors Need to Know About Learning How to Learn**, en *Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning*, Jossey-Bass Publishers.

Valcárcel Pérez, Ma. S. & Verdu, M. J (1996). **Observación y Evaluación de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Modernas**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.

Verlee W., Linda (1995) **Aprender con todo el cerebro**, Editorial Martínez Roca.

Vigotsky, L.S. (1966): **Pensamiento y lenguaje**. La Habana: Edición Revolucionaria.

MODELO DIDÁCTICO PARA EL TRATAMIENTO DE LAS REACCIONES QUÍMICAS

Autores: DrC. María Luisa Tiá Pacheco, mtiap@ma.gr.rimed.cu

DrC. Victoria Elvira Torres Moreno, vtorresm@udg.co.cu

Dirección Municipal de Educación. Manzanillo. Granma.

RESUMEN

El trabajo aborda una de las temáticas didácticas específica de la Química relacionadas con el tratamiento de la línea directriz reacción química, y refleja parte de los resultados de una investigación para la defensa del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas; tiene como objetivo la elaboración de un modelo didáctico de tratamiento del contenido reacciones químicas, que favorezca el aprendizaje de la Química en los estudiantes que se forman como técnicos medios en la Educación Técnica y Profesional. Para su realización se utilizaron métodos investigativos de los niveles teórico, empírico y estadístico. El modelo está conformado por los componentes: Motivación, Apropiación y Sistematización del contenido reacciones químicas, en el que se establecen relaciones que caracterizan la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje de dicho contenido en la Educación Técnica y Profesional desde una concepción desarrolladora; se integran las líneas directrices de la Química a partir de la profesionalización contextualizada del

proceso. Como concreción del modelo se la elaboró una metodología, y su aplicación práctica, permitió corroborar su efectividad en el aprendizaje de la Química por los estudiantes.

Palabras claves: Reacciones químicas, contextualización, profesionalización.

DIDACTIC MODEL FOR THE TREATMENT OF CHEMICAL REACTIONS

ABSTRACT

The work addresses one of the specific didactic themes of Chemistry related to the treatment of the chemical reaction guideline and reflects part of the results of an investigation for the defense of the title of Doctor of Pedagogical Sciences; Its objective is the elaboration of a didactic model for the treatment of chemical reactions content, which favors the learning of Chemistry in students who are trained as middle technicians in Technical and Professional Education. For its realization, investigative methods of the theoretical, empirical and statistical levels were used. The model is made up of the components: Motivation, Appropriation and Systematization of the chemical reactions content, in which relationships are established that characterize the logic of the teaching-learning process of said content in Technical and Professional Education from a developer conception; the guidelines of Chemistry are integrated from the contextualized professionalization of the process. As a concretion of the model, a methodology was elaborated, and its practical application, allowed to corroborate its effectiveness in the learning of Chemistry by students.

Key words: Chemical reactions, contextualization, professionalization

INTRODUCCIÓN

La formación profesional de obreros y técnicos implica el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje que como aspecto esencial tiene el aprender haciendo y el saber hacer. Su desarrollo adquiere una importancia creciente a partir de los cambios que están ocurriendo en el modelo económico cubano y la necesidad de asegurar la preparación de los recursos humanos con la calificación requerida, lo que plantea retos al proceso en la preparación de los futuros trabajadores.

En este sentido, una importancia valiosa le corresponde a la Química; esta es una asignatura para la formación general básica, que responde a los objetivos generales de la educación cubana y mediante ella se dota a los estudiantes de los conocimientos y las habilidades necesarias sobre las sustancias y las reacciones químicas; vincula estrechamente el aprendizaje con la formación de una concepción científica del mundo,

la adquisición y la aplicación independiente de los conocimientos, el vínculo con la vida, la formación y educación politécnica, educación patriótica y socialista, perfeccionamiento del uso de la lengua materna y fortalece el interés y el amor por la ciencia en los futuros profesionales.

En la actualidad, un hecho evidente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Química es el tratamiento de las líneas directrices, sobre la base de los conceptos sustancia y reacción química (Ministerio de Educación, 2010), los cuales constituyen la base para la selección y estructuración de los contenidos químicos, pues permiten ordenar el contenido seleccionado y graduarlo según su nivel de complejidad, propician la sistematización constante de las principales ideas que se conforman durante todo el curso y de la metodología general a aplicar; unido a ello se exige, como condición importante para el desarrollo exitoso de este proceso, revelar su carácter desarrollador, en el que se implique productivamente a los estudiantes para su aprendizaje.

En torno a esta temática existen importantes aportes en el ámbito de la Didáctica de la Química, como los ofrecidos por Pérez, R. (2000), Castillo, M. (2001), Martínez, J. (2003), Requeira, D. (2003), Yera, A. (2004), Torres, E. (2007), Michell, M. (2010), los que si bien contribuyen de modo general a enriquecer esta ciencia no profundizan en las potencialidades para establecer la relación del contenido químico con el de la profesión, así como su contextualización en la Educación Técnica y Profesional.

En el contexto de la Educación Técnica y Profesional (ETP), las investigaciones son más limitadas. En ellas los autores, Tiá, M. (2008), Núñez, M. (2010), Roselló, M. (2010), López, M. (2010), Márquez, E. (2011), León, M. (2012), han aportado diferentes resultados científicos, que posibilitan la asimilación del contenido químico; tienen en cuenta los elementos de conocimiento sobre nomenclatura y notación química, no así sobre las reacciones químicas, en correspondencia con la lógica de su aprendizaje.

A pesar de los incuestionables aportes de estas investigaciones, sus resultados no aportan alternativas suficientemente efectivas, en tanto no incursionan directamente, en requerimientos didáctico-metodológicos de los contenidos químicos, que propicien la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Química de modo que, a la vez que sea desarrollador, permita la integración con las especialidades en la Educación

Técnica y Profesional, cuestión que deja notables vacíos en la Didáctica de la Química.

En la práctica educativa, según instrumentos de recopilación de información, se constata que los estudiantes reflejan insuficiencias en la apropiación y aplicación de los contenidos químicos. Estas insuficiencias están relacionadas con inconsistencias relacionadas con el aprendizaje de la Química, que en el orden epistemológico requieren ser satisfechas, las que se resumen en que: no se ha concretado suficientemente, desde la Didáctica de la Química, la base necesaria para la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje que permita vincular el contenido de la asignatura con el de las especialidades en la Educación Técnica y Profesional, como modelo para su contextualización y profesionalización.

Lo expresado anteriormente conduce a determinar como causa esencial el insuficiente tratamiento didáctico-metodológico de los contenidos químicos desde la teoría y la práctica para ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, a partir de su vinculación con las especialidades de la Educación Técnica y Profesional.

Los elementos abordados anteriormente permitieron determinar el siguiente problema científico ¿Cómo favorecer el aprendizaje de la Química en los estudiantes que se forman como técnicos medios en la Educación Técnica y Profesional?

El análisis anterior permitió precisar como objetivo: la elaboración de un modelo didáctico de tratamiento del contenido reacciones químicas, que favorezca el aprendizaje de la Química en los estudiantes que se forman como técnicos medios en la Educación Técnica y Profesional.

DESARROLLO

En la actualidad, la formación de la nueva generación de la clase obrera constituye un reto para la ETP, tal y como se presenta en el modelo del profesional; ella dinamiza la formación de los recursos laborales que requiere el país: un obrero o técnico competente; consecuentemente, la misión de la ETP, expresada por Cejas Yanes, E. (2012, p.18), es “formar trabajadores aptos para un mundo laboral en continuo cambio, donde se requiere periódicamente reciclar, reconvertir o actualizar las habilidades profesionales que demanda el desarrollo económico y social del país”.

En este sentido, el modelo didáctico que se propone responde a la tarea que tiene la ETP, en el marco de las transformaciones que se llevan a efecto en este nivel educacional, de que el estudiante aprenda haciendo y desarrolle sus saberes con una conciencia de productor. Para su elaboración se asumen las concepciones de la Filosofía Marxista-Leninista; los postulados de la Escuela Histórico Cultural del desarrollo de la psiquis humana, de Vigostky, L. S. (1988) y sus seguidores, se tienen en cuenta, de igual forma, los criterios sobre proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, que enfatizan en los requerimientos del aprendizaje desarrollador y sus requisitos fundamentales.

Se considera además la relación dialéctica entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, con particular énfasis en los componentes del contenido, así como los principios didácticos propuestos por diferentes autores, entre los que se consideran esencialmente: la unidad teoría-práctica, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, la unidad entre lo social y lo individual, la sistematización y la profesionalización; este último propuesto para la ETP. Desde la Didáctica de la Química, se asumen las regularidades de Pérez Mato, R. (2000) y los principios de Castillo Rodríguez, M. M. (2001).

Modelar el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de las reacciones químicas se sustenta en las concepciones de la Teoría General de los Sistemas; dicho proceso se modela como un sistema abierto, en el que se consideran las cualidades enunciadas por Cereza Mezquita, J. y otros (2008): componentes, estructura, principio de jerarquía y relaciones funcionales (subordinación y coordinación); desde otro punto de vista, se consideran las características del sistema, enunciadas por Fuentes González, H. y otros (2004): frontera, contexto o medio ambiente, totalidad, entropía, homeostasis, sinergia, recursividad y autopoiesis.

El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de las reacciones químicas en la ETP, constituye una unidad dialéctica entre los componentes que se han considerado en el modelo; en él se manifiestan relaciones funcionales de coordinación entre los componentes: Motivación, Apropriación y Sistematización, así como relaciones funcionales de subordinación con respecto al sistema en su conjunto, lo que demuestra

la recursividad. El modelo tiene como propósito atender al tratamiento de las reacciones químicas de manera que garantice el aprendizaje desarrollador de los estudiantes de la ETP, a través de las relaciones entre sus componentes.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de las reacciones químicas en la ETP adquiere notable importancia la Motivación hacia el contenido reacciones químicas, que es el proceso mediante el cual el profesor, al realizar el tratamiento del contenido, estimula la necesidad y el interés personal del estudiante de la ETP para enfrentar la tarea de aprender, en el necesario vínculo con el contexto social y profesional.

Para determinar el punto de referencia de la motivación desde el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de las reacciones químicas, es oportuno considerar que, al llegar aquí, se han determinado los conocimientos específicos entre los que se encuentran: estructura, propiedades de las sustancias, interpretación cualitativa y cuantitativa de ellas, escritura de símbolos, fórmulas y ecuaciones químicas, los que se relacionan con los intereses y vivencias de los estudiantes de la ETP. El componente Motivación hacia el contenido reacciones químicas se caracteriza por las relaciones dialécticas de coordinación entre los elementos Orientación y Problematización del contenido reacciones químicas.

Es fundamental tener en cuenta la marcada orientación hacia lo profesional de dicho contenido, al significar la importancia que tienen las sustancias y los procesos para su desarrollo profesional y revelar los fundamentos científicos de la metalurgia, la agricultura, la construcción, el transporte y la energía.

Para lograr la Motivación hacia el contenido reacciones químicas se precisa de la Orientación hacia el contenido reacciones químicas, que es el proceso mediante el cual el profesor, al realizar el tratamiento del contenido, crea las condiciones favorables y estimula la apropiación del contenido, en estrecho vínculo con el contexto social y profesional del estudiante de la ETP.

Se pone de manifiesto cuando, mediante diferentes acciones, el profesor precisa al estudiante qué es lo nuevo que aprenderá sobre las sustancias y las transformaciones, en qué se diferencia de lo que ya ha aprendido, cómo lo va a aprender, con qué

recursos cuenta, lo que propicia que el estudiante establezca nexos entre lo conocido y lo nuevo de una forma clara.

Para poder establecer los nexos antes enunciados, es indispensable que el profesor conozca cuáles son las condiciones previas que poseen sus estudiantes para poder aprender lo nuevo, y qué conocen ya de esto que van a aprender: ideas, nociones, vivencias, acerca de lo nuevo.

En unidad dialéctica con la Orientación hacia el contenido reacciones químicas, se produce la Problematización del contenido reacciones químicas, el cual se considera como: el proceso mediante el cual el profesor, al realizar el tratamiento del contenido, utiliza situaciones complejas contradictorias que están relacionadas con las condiciones reales de formación de los estudiantes de la ETP, de modo que estimule la reflexión sobre los procesos químicos, que satisfaga las necesidades de formación profesional.

Para lograr el desarrollo profesional en el estudiante y desarrollar su capacidad de aprender a aprender, de investigar, de transformarse, se hace necesario considerar la problematicidad de estos conocimientos como base esencial para el surgimiento de conflictos cognitivos; para ello se combinan los métodos de enseñanza problémica en las situaciones de aprendizaje, vinculadas con la especialidad.

En este sentido, se presentan situaciones complejas con diferentes puntos de vista, se buscan soluciones, se transforman y reordenan los elementos aportados y aprenden a separar los elementos conocidos de los desconocidos; de esta forma, los estudiantes se motivan hacia la búsqueda con el empleo de sus recursos personales o condiciones propias que garanticen su participación activa, así como el análisis de las condiciones que favorecen el logro de una posición consciente y reflexiva en su aprendizaje.

El surgimiento de conflictos cognitivos se propicia cuando se establece la relación esencial entre los aspectos básicos sobre la escritura de ecuaciones químicas, la descripción del aspecto externo de los fenómenos químicos, las propiedades en las que estén presentes las líneas directrices: la relación causal estructura-propiedad-aplicación de las sustancias y la relación de los elementos estructurales, termodinámicos, cinéticos y estequiométricos para el estudio de las reacciones

químicas, lo que estimula la búsqueda y la indagación.

La Motivación hacia el contenido reacciones químicas se identifica como el componente de apertura para aprender dicho contenido, que se ve fortalecido en las interacciones dialécticas que se establecen entre la Orientación y la Problematización, que propician las condiciones favorables para la Apropriación del contenido reacciones químicas, que es el proceso mediante el cual el profesor, al realizar el tratamiento del contenido, utiliza diferentes recursos, mediante los cuales los estudiantes hacen suyo dicho contenido y lo convierten en cualidades personales, en relación con el contexto de formación en la ETP .

Las acciones que se desarrollan están dirigidas, ante todo, a favorecer la disposición del estudiante para aprender, en lo que se revelan las relaciones del nuevo conocimiento con la vida y la profesión y se precisa de conocimientos previos relacionados con la teoría atómico-molecular y los aspectos estructural, iónico y electrónico que permitan su comprensión e interpretación.

Los conocimientos previos sobre la composición, estructura y propiedades de las sustancias adquieren una importancia vital, dado que estos son los que le permiten al estudiante de la ETP hacer una asimilación consciente de la esencia de las reacciones químicas, lo que determina qué informaciones se seleccionarán, cómo la organizarán y qué relaciones establecerán entre ellas.

De esta manera, el éxito del proceso depende, en gran medida, del significado que tenga el contenido reacciones químicas para el estudiante, del papel que estos desempeñen en su vida, en su futura profesión, en el desarrollo económico y social, del interés que provoque la situación planteada en relación con el nuevo contenido. El componente Apropriación del contenido reacciones químicas se caracteriza por las relaciones dialécticas de coordinación entre los elementos Significatividad y Reflexión-regulación del contenido reacciones químicas.

La apropiación consciente del contenido requiere de la Significatividad del contenido reacciones químicas; es el proceso mediante el cual el profesor, al realizar el tratamiento del contenido, establece relaciones entre los contenidos precedentes, las motivaciones, las vivencias afectivas, las relaciones con la vida y las expectativas de

los estudiantes, mediante la utilización de procesos relacionados con los distintos contextos sociales y profesionales de la ETP.

La clave de la construcción del contenido es su significatividad, lo cual supone que el contenido a aprender sea potencialmente significativo desde el punto de vista lógico y desde el punto de vista psicológico. Lo primero quiere decir que lo que se va a aprender tenga una coherencia y una estructura interna clara, no difusa. Lo segundo, que tenga un vínculo pertinente con los conocimientos previos que se poseen.

Consecuentemente, hay que lograr desarrollar en el estudiante un conocimiento específico sobre qué significan los símbolos químicos y las fórmulas para poder abordar el conocimiento del concepto, que es, a su vez, el requisito previo para la representación de la ecuación, la escritura de los nombres y las fórmulas, en el que se generan nuevos significados, a través de la relación entre conceptos, símbolos y palabras.

El estudiante aprende el contenido reacciones químicas dándole significado, reconstruyéndolo de manera personal, a partir de su activa implicación hacia el aprendizaje que realiza, lo valora de manera personal, analiza sus consecuencias y reflexiona sobre cómo se vincula el contenido con su mundo afectivo, lo relaciona con sus intereses personales y con hechos de la vida cotidiana y la profesión, con carácter económico, social y científico con la utilización de métodos y medios que activen la búsqueda activa del conocimiento.

En la misma medida que se logra la significatividad del contenido se promueve en el estudiante la Reflexión-regulación del contenido reacciones químicas, que es el proceso mediante el cual el profesor, al realizar el tratamiento del contenido, estimula en el estudiante de la ETP la utilización de procedimientos dirigidos al análisis reflexivo de las condiciones para la realización de la actividad de aprendizaje, así como el de control valorativo de sus propias acciones, con la utilización de procesos relacionados con el contexto real de formación, que le permite corregir y ajustar sus errores y regular su actividad.

Un aspecto importante para lograr la reflexión lo constituye el hecho de que el profesor involucre al estudiante en un proceso de control valorativo de sus propias acciones de

aprendizaje. Cuando este aprenda a realizar el control y valoración de lo que aprende, estará en condiciones de corregir, reajustar los errores que comete, regular su actividad para elevar la calidad de sus resultados, se garantiza su desempeño activo, reflexivo, regulado, en cuanto a sus propias acciones.

El proceso de reflexión está relacionado directamente con la regulación, por cuanto el profesor en la misma medida propicia que el estudiante reflexione sobre lo aprendido, lo que incita a adoptar medidas para rectificar sus errores; esta permite obtener la información sobre el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes sobre el contenido reacciones químicas, evidencia que se somete a la interpretación de la realidad y conduce a la toma de decisiones y de orientación que propician mejorar el aprendizaje. Adquiere, en este sentido, una importancia vital, la evaluación, que sirve de referente al estudiante haciéndolo consciente de su realidad y pueda enfrentarse a nuevas situaciones de aprendizaje en las que utiliza la información en la toma de decisiones, que lo estimule y lo motive hacia un aprendizaje significativo.

En este sentido, hay que tener en cuenta en las actividades de aprendizaje los aspectos relacionados con la esencia de la reacción química, condiciones para que se produzca, manifestaciones, energía involucrada, velocidad con que ocurre, estado de equilibrio y aplicaciones, a partir de la integración de las líneas directrices. Consecuentemente, su materialización se logra por medio de actividades de comprobación y control, así como en ejercicios, problemas, experimentos y otras tareas que le permiten al profesor retroalimentar el contenido y, a su vez, cumplir con sus funciones instructiva, educativa, desarrollo, diagnóstico y control, como medio para garantizar el aprendizaje eficiente del contenido.

Tal y como se ha expresado anteriormente, en la misma medida en que se logra la motivación y la apropiación se garantiza la Sistematización del contenido reacciones químicas, que es el proceso en el que el profesor, al realizar el tratamiento del contenido en las diferentes actividades docentes, establece nexos lógicos entre la estructura-propiedad-aplicación de las sustancias y los aspectos estructurales-termodinámicos y cinéticos de las reacciones químicas y facilita a los estudiantes de la ETP, mediante la solución de ejercicios, tareas y problemas, su aplicación a la

profesión en estrecha relación con los procesos de consolidación, profundización y generalización de dicho contenido.

La secuencia lógica para el contenido reacciones químicas está determinada en su tratamiento a partir de los aspectos entre los que se encuentran: composición química, tipo de partícula, enlace químico, propiedades físicas y químicas y representación mediante formulas químicas. Por lo que la sistematización demanda de la articulación de todas las relaciones del proceso, la apropiación de nuevos conocimientos, consolidación y aplicación. De esta manera puede el estudiante apropiarse consecuentemente del contenido, de una manera lógica, en la que se aprovechan conocimientos precedentes y se forma el basamento adecuado para la futura adquisición de otros, además de ser integrados con la profesión.

Esto permite cumplimentar los objetivos del modelo del profesional, pues se contribuye a que el estudiante en formación en la ETP aprenda a prevenir y actuar contra las fuentes de contaminación ambiental, derivadas de los procesos de conformación, realizar el control de la calidad de los productos terminados, realizar operaciones básicas de los procesos de conformación de metales, clasificar suelos aplicando los métodos establecidos, realizar análisis físico-químico e identificar y seleccionar las materias primas adecuadas para determinadas producciones. El componente Sistematización del contenido reacciones químicas se caracteriza por las relaciones dialécticas de coordinación entre los elementos Contextualización y Consolidación del contenido reacciones químicas.

La Sistematización del contenido reacciones químicas demanda de la Contextualización del contenido reacciones químicas, que es el proceso en el que el profesor, al realizar el tratamiento del contenido, establece vínculos relevantes del contenido actualizado de las reacciones químicas con el contenido de la profesión y con situaciones concretas de la realidad social en que se produce el proceso formativo y que, en el caso de la ETP, se relaciona con centros productivos y de servicios, como marco motivacional para el desarrollo y evaluación de dicho contenido con fines de aprendizaje.

La Contextualización del contenido reacciones químicas se logra a partir de las

necesidades e intereses, de las condiciones y la situación real de los estudiantes, al seleccionar reacciones químicas transferibles a situaciones de la profesión y la vida cotidiana, de manera que se favorezca el aprendizaje colectivo y la interacción grupal, y así fomentar en los estudiantes el análisis y valoración de dichas condiciones, así como la reflexión para aplicarlo a situaciones específicas de su especialidad.

Al abordar el nuevo conocimiento sobre reacciones químicas se debe explicar a los estudiantes en qué rama tiene importancia, por qué y cómo se aplica y cómo se desarrolla la producción de las sustancias presentes que tengan empleo en la profesión.

A partir de los conocimientos precedentes sobre la escritura de símbolos, fórmulas, ecuaciones químicas, predicción de propiedades, se establece el vínculo con el nuevo conocimiento, relacionándolo con situaciones concretas de relevancia y actualidad y en relación con los cuales es posible explicar por qué y debido a qué propiedades de las sustancias en cuestión tiene lugar la reacción y su aplicación.

Para el logro de tales propósitos, se utilizan reacciones químicas que sean conocidas o de posterior empleo para los estudiantes, en su profesión o la vida cotidiana, lo cual debe hacerse con vista a mostrar su amplitud de aplicación; hay que tener en cuenta los procesos químicos vinculados a la medicina, el hogar, el laboratorio, la industria, la alimentación, la producción de energía y los procesos naturales, con particularidad en los de la localidad, como las producciones mecánicas, producción de alimentos, agronomía, agropecuaria, electricidad, construcción, entre otros.

La apropiación del contenido de manera contextualizada requiere un nivel superior de profundización, que se alcanza con la Consolidación del contenido reacciones químicas, que es el proceso mediante el cual el profesor, al realizar el tratamiento del contenido, propicia su fijación, en la que los estudiantes de la ETP operan con conceptos, leyes y principios químicos, la que facilita su aplicación a diferentes situaciones relacionadas con el contenido de la profesión, de modo que se garantiza su profundidad y durabilidad.

La Consolidación del contenido reacciones químicas se realiza en una secuencia lógica, determinada a partir del aspecto estructural, termodinámico, cinético y

estequiométrico y su sistematización con la integración de conocimientos sobre las sustancias, entre ellos: su composición química, el tipo de partículas, el enlace que las une, la distribución espacial, sus propiedades físicas y químicas, su representación mediante fórmulas químicas, la cantidad de sustancia y el estudio de la ley de conservación de la masa en el cambio químico.

La Sistematización del contenido reacciones químicas permite transitar de lo conocido a lo desconocido. De esta forma puede el estudiante apropiarse consecuentemente del contenido, de una manera lógica, se aprovechan los conocimientos anteriores y se forma el basamento adecuado para la futura adquisición de otros. Se sistematizan los conceptos, leyes, teorías, la estructura química de las sustancias, la relación con sus propiedades, tanto físicas como químicas, y de estas con sus aplicaciones, los aspectos cinéticos y termodinámicos de las reacciones químicas, así como los procedimientos utilizados para el estudio de las sustancias.

Es importante en la Consolidación del contenido reacciones químicas, la ejercitación, que debe estar dirigida al perfeccionamiento de estos y al desarrollo de habilidades y hábitos en los estudiantes, y constituye la realización repetida de acciones con ese fin.

En correspondencia con ello, el fin de la repetición no es aprender a resolver uno u otro ejercicio tipo, sino fijar o profundizar mediante su realización el contenido reacciones químicas; evita, de esta manera, la memorización mecánica. Es por eso que la ejercitación debe ser abundante y variada en correspondencia con los objetivos trazados y con el nivel de preparación de los estudiantes.

En la clase se ejercitan la nomenclatura y notación de las sustancias, la escritura de ecuaciones químicas, la descripción del aspecto externo de las sustancias y fenómenos químicos, la identificación del contenido de los conceptos y de las sustancias o las reacciones químicas por sus propiedades, las diferentes clasificaciones y las operaciones de laboratorio químico escolar, entre otros muchos, siempre que estén en correspondencia con los objetivos propuestos. A partir de este contenido ordenado y sistematizado se logra su aplicación; para ello es necesario que los estudiantes se ejerciten en la solución de problemas que desconocen y que pueden ser resueltos con lo ya aprendido, al integrar el contenido reacciones químicas con los procesos sociales

y la profesión.

Para alcanzar la Sistematización del contenido reacciones químicas se tiene en cuenta la vinculación de la teoría con la práctica como vía para realizar nuevas observaciones y adquirir nuevos conocimientos y hábitos de trabajo experimental e individual, por lo que se hace imprescindible la experimentación del contenido reacciones químicas, que consiste en reproducir conscientemente las reacciones químicas, en condiciones favorables para su observación y estudio.

La experimentación presupone un proceso de elaboración de conceptos; se “descubren” leyes y se estudian teorías, con las cuales la ciencia explica el comportamiento de las sustancias. Los estudiantes llegan a la conclusión de que la explicación de las propiedades de cada sustancia hay que buscarla en ella misma y no en cosas sobrenaturales, así como el convencimiento de la gran importancia que tienen los conocimientos teóricos y prácticos para la solución de problemas en la vida y la profesión.

El sistema modelado se caracteriza esencialmente por las relaciones coherentes de naturaleza lógicas entre lo motivacional, la apropiación y la sistematización del contenido reacciones químicas, como una nueva interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se tienen en cuenta: las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, la utilización de los métodos problémicos como condición para el logro de estas exigencias, así como la integración de las líneas directrices, en una lógica que propicia su carácter desarrollador.

A partir de las relaciones que caracterizan el modelo, se determinan las siguientes regularidades: el carácter problematizador con orientación científica contextualizada y la orientación profesional sistémica y sistematizada del contenido reacciones químicas.

Como concreción práctica del modelo didáctico se propone una metodología, en ella se ofrecen orientaciones a los profesores para el tratamiento de las reacciones químicas, que favorezcan el aprendizaje desarrollador de los estudiantes de la Educación Técnica y Profesional, está estructurada por las siguientes etapas:

Primera etapa. Preparación del proceso de apropiación del contenido reacciones químicas.

Segunda etapa. Comprensión del contenido reacciones químicas.

Tercera etapa. Perfeccionamiento y aplicación del contenido reacciones químicas.

Cuarta etapa. Análisis del nivel de apropiación del contenido reacciones químicas.

La valoración de los resultados obtenidos en la investigación se realizó con la aplicación del método de criterio de expertos y de usuarios sobre diferentes aspectos que fueron sometidos a su consideración. Se aplicó un experimento en su variante pre-experimental y se integran los resultados obtenidos mediante la triangulación de información, lo que permitió constatar la calidad de la metodología y la efectividad de su aplicación en la práctica educativa.

Los resultados alcanzados permiten significar la existencia de transformaciones en el aprendizaje de las reacciones químicas, pues se elevó el nivel de sistematización de las propiedades de las sustancias, cambios estructurales como el rompimiento y la formación de nuevos enlaces químicos, las manifestaciones térmicas; se realizó el vínculo con la actividad profesional, el estudiante se vio en la necesidad de variar las vías de solución a partir de la contextualización del contenido, así como el establecimiento de relaciones del nuevo contenido con el precedente.

Se promovió el desarrollo integral de la personalidad del estudiante, pues se fomentó el amor a la profesión, cuidado del medio ambiente en estrecha relación con la formación de sentimientos, motivaciones en que se garantizó la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo-valorativo en el desarrollo y crecimiento personal, se potenció el tránsito de la dependencia a la independencia y la autorregulación, así como el desarrollo de la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio. La metodología se generaliza en los centros politécnicos, escuela de adultos del territorio y su contenido forma parte de programas de posgrado y de asignaturas del currículo propio y optativo en la carrera de Licenciatura en Educación. Química en la Universidad de Granma. Cuba, tanto del Plan de estudio D como del Plan estudio E.

CONCLUSIONES

El modelo didáctico de tratamiento de las reacciones químicas en la ETP se basa en el enfoque sistémico, como sustento epistemológico; en él se revela el vínculo entre la

Motivación, la Apropriación y la Sistematización del contenido reacciones químicas, al integrar las líneas directrices con la lógica de la enseñanza y el aprendizaje de dicho contenido, como expresión de las exigencias del carácter desarrollador de este proceso.

La valoración científica de los resultados alcanzados con la aplicación de la metodología para el tratamiento de las reacciones químicas, con un enfoque desarrollador en la ETP, corrobora su efectividad en el proceso de formación integral de la personalidad de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

1. Abreu Regueiro, R. y Airado Céspedes, R. (2012). Contra el formalismo en el proceso de Educación Técnica y Profesional. En Abreu Regueiro, R. y Cuevas Casas, C. (Comps.). Compendio de trabajos de postgrado para la Educación Técnica y Profesional. pp. 56-62. La Habana: Pueblo y Educación.
2. Addine Fernández, F. (2004). Didáctica teórica y práctica. La Habana: Pueblo y Educación.
3. Bermúdez Morris, R. y Pérez Martín, L. (2012). Los procesos formativos en la Educación Técnica y Profesional. En Abreu Regueiro, R. y Cuevas Casas, C. (Comps.). Compendio de trabajos de postgrado para la Educación Técnica y Profesional. pp. 63-72. La Habana: Pueblo y Educación.
4. Castellanos Simons, D., Castellanos Simons, B., Llivina Lavigne. M., Silverio Gómez, M. y Reinoso Capiró, C. (2002). Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. La Habana: Pueblo y Educación.
5. Castillo Rodríguez, M., Jardinot, R., Romero, E., Torres M., Rosell, I. y Duany, N. (2001). La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales en el preuniversitario. Enfoque desarrollador, formativo e interdisciplinario. realidades y perspectivas. La Habana: Pueblo y Educación.
6. Hedesa Pérez, Y. (2013). Didáctica de la Química. La Habana: Pueblo y Educación.
7. Manso Díaz, A. (2011). El modelo de formación del profesional de nivel medio. Transformaciones actuales. La Habana: Pueblo y Educación.
8. Michell, M. (2010). La educación para la vida en la formación inicial de docentes para la enseñanza de la Química. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP Frank País, Santiago de Cuba.
9. Pérez Matos, R. (2000). Diseño de la disciplina Química Inorgánica para los Institutos Superiores Pedagógicos. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Frank País García, Santiago de Cuba.
10. Rojas Arce, C. (2002). Metodología de la enseñanza de la Química. La Habana:

Pueblo y Educación.

11. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana: Pueblo y Educación.
12. Tiá Pacheco, M. y Torres Moreno, E. (2013, nov-dic). La profesionalización del contenido reacciones químicas en la Educación Técnica y Profesional. Revista Iberoamericana de Educación en su versión digital con ISSN: 1993-6850. No 6, sección: Experiencia Educativa.
13. Valle Lima, A. (2010). Algunas formas de salida de los resultados científicos y vías que se han utilizado para su obtención. La Habana: (En soporte electrónico).
14. Vigotsky, L. S. (1988). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Pueblo y Educación.

AUTORES: DraC. Yumila Pupo Cejas, ypupoc@udg.co.cu
DraC. Victoria Elvira Torres Moreno, vtorresm@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

El objetivo de la investigación es el diseño de una estrategia sustentada en una teoría pedagógica del autocuidado, desde la perspectiva de la salud en el currículo, con enfoque metacognitivo, como desafío en la formación de los profesionales, connotando la relación entre lo social y lo individual. La realidad y perspectiva de la formación del profesional se expresa en la existente Sociedad del Conocimiento, a partir de la calidad de vida y la educación, como procesos íntimamente ligados. De esta manera se resalta la interrelación entre los procesos sustantivos universitarios, considerada la docencia como elemento de base que a través de diferentes recursos potencia el aprendizaje desarrollador contribuyendo a la realización de aprendizajes para toda la vida, al tránsito de la dependencia a la independencia y a la formación integral de la personalidad. Al efecto concurren fenómenos conexos con particulares influencias en la salud humana. Se propone una estrategia de autocuidado de la salud, que precisa las relaciones esenciales entre la Construcción, Estructuración metacognitiva e Instrumentación comportamental del contenido de la educación del autocuidado de la salud, precisando como aspecto relevante la unidad objetivación - subjetivación y como cualidad esencial su carácter consciente – participativo.

Palabras claves: autocuidado de la salud, formación del profesional, sociedad del conocimiento

STRATEGY FOR HEALTH SELF-CARE EDUCATION

SUMMARY

The objective of the research is the design of a strategy based on a pedagogical theory of self-care, from the perspective of health in the curriculum, with a metacognitive approach, as a challenge in the training of professionals, connoting the relationship between the social and the individual. The reality and perspective of professional training is expressed in the existing Knowledge Society, based on quality of life and education, as closely linked processes. In this way, the interrelation between the substantive university processes is highlighted, considering teaching as a basic element that, through different resources, enhances developer learning, contributing to the realization of lifelong learning, the transition from dependence to independence and the integral formation of the personality. To this effect there are related phenomena with particular influences on human health. A health self-care strategy is proposed, which specifies the essential relationships between Construction, Metacognitive Structuring and Behavioral Instrumentation of the content of health self-care education, specifying the objectification-subjectivation unit as a relevant aspect and its character as an essential quality. conscious - participatory.

Keywords: health self-care, professional training, knowledge society

INTRODUCCIÓN

En la época actual, los procesos educativos adquieren trascendencia y fuertes implicaciones hacia el futuro, de manera que se convierte en imperativo para la Educación Superior priorizar el perfeccionamiento constante de sus procesos sustantivos: docencia, investigación y extensión, con el objetivo de cumplir la misión de favorecer una actitud de cambio y transformación social en todos los profesionales que egresan de las universidades.

Perfeccionar la calidad del proceso educativo en la formación de los profesionales, implica promover propuestas orientadas a satisfacer las demandas de la sociedad, que exige su formación integral para asumir la responsabilidad de educar la personalidad de las nuevas generaciones. Por consiguiente, se requiere de una educación intelectual, politécnica, laboral, estética, física y moral, que permita adquirir no solo conocimientos, sino también una toma de posición ante la vida y la actuación.

Consecuentemente, se requiere la generación de cambios en el proceso educativo, conducentes a lograr que los estudiantes universitarios asuman comportamientos saludables. La educación desde la arista del autocuidado es poco abordada en la literatura científica y las existentes centran su atención en los aspectos más externos, formales de este proceso sin tener en cuenta la dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo, al no profundizar en los procesos internos de la personalidad que intervienen en la configuración de las actitudes y las cualidades que dan cuenta de un comportamiento responsable ante la salud y los agentes y agencias socializadoras que influyen en su educación.

Por otra parte, no se indaga en cómo desde la formación inicial se contribuye al desarrollo de los procesos metacognitivos que intervienen en la educación del autocuidado de la salud, teniendo en cuenta el principio de la doble intencionalidad pedagógica.

Estas carencias dan cuenta de un vacío en la teoría pedagógica, que limita el alcance de las demandas del proceso de educación de la salud en las carreras pedagógicas. En este sentido, se denota la urgencia de ascender a la búsqueda científica como vía para dar respuesta a la necesidad de un constructo que revele las características esenciales

del proceso de educación de la salud desde el conocimiento de sí, en lo referido a su autocuidado.

Se determina como objetivo: diseñar una estrategia sustentada en una teoría pedagógica del autocuidado, desde la perspectiva de la salud en el currículo, con enfoque metacognitivo, que posibilite el desafío en la formación de los profesionales, desde la relación entre lo social y lo individual, así como la relación entre lo académico, lo laboral e investigativo.

Para cumplir este objetivo se emplean métodos teóricos, empíricos que permiten construir los resultados científicos que se aportan. El autocuidado de la salud en el currículo de formación de docentes se expresa en un modelo pedagógico de autocuidado de la salud, que fundamenta las relaciones esenciales de los componentes modelados con un enfoque metacognitivo, a saber: Construcción, Estructuración metacognitiva e Instrumentación comportamental del contenido de la educación del autocuidado de la salud, precisando como aspecto relevante la unidad objetivación - subjetivación y como cualidad esencial su carácter consciente – participativo.

La educación del autocuidado de la salud se considera, como el proceso integral dirigido a la formación de actitudes de autocuidado, expresadas en orientaciones y disposiciones que, en el orden de los conocimientos, de los afectos y conductualmente posibilitan que el estudiante manifieste de manera adecuada rasgos superiores del desarrollo y fortalezca los niveles de autonomía y autorresponsabilidad ante sí mismo y ante los otros. Para contribuir a alcanzar estos objetivos, se propone una estrategia que tiene como objetivo general: Favorecer el autocuidado de la salud como recurso cognitivo de la calidad de vida, las dinámicas de acceso al desarrollo y la inversión en ciencia ciudadana para la salud, todo en un nuevo escenario donde el dueto predicción prevención emerge en un contexto de educación científica de la sociedad.

Por consiguiente, en la dirección del proceso pedagógico se tiene en cuenta la situación social del desarrollo; como proceso que se asume de manera particular, a partir de la diversidad y de significados que alcanzan de acuerdo con el sector social de pertenencia y el contexto universitario en que se desarrolla cada uno.

Por tanto, desde la estrategia se va a favorecer que se alcance, su capacidad de autodeterminación como resultado de la educación orientada a la formación de la personalidad como individualidad, que conforma el estudiante activo y reflexivo, consciente de sus posibilidades y comprometido con su realidad social. Así se revela la necesidad del autocuidado de la salud, por esta razón es importante examinar las relaciones sociales que establece el estudiante, a partir de considerar que estas mismas se tornan más amplias, diversas y extensas, por lo que influyen casi de manera determinante en comportamientos y actitudes, coherentes con la finalidad de la estrategia.

De modo que el autocuidado permite fortalecer los niveles de autonomía y autorresponsabilidad ante sí mismo y ante otros en términos de desarrollo de actitudes personales y la adquisición de conocimientos y habilidades favorables para la salud, que como producto de su sistematización deviene en educación del autocuidado de la salud.

Por las razones expuestas las diferentes etapas de la estrategia están organizadas siguiendo un orden lógico, que tiene en cuenta la construcción del contenido de la educación del autocuidado que privilegia la definición del contenido de la educación del autocuidado y el papel de las disciplinas y asignaturas, así como la relación entre los componentes organizacionales y los métodos para lograrlo.

El contenido de la educación del autocuidado se define como aquella parte de la cultura sobre el autocuidado de la salud, que seleccionada y secuenciada pedagógicamente incluye conocimientos acerca de aspectos biológicos, psicológicos y sociales, habilidades, convicciones, valores, sentimientos, necesidades, motivos, aspiraciones morales y hábitos de conducta que se concretan en modos de actuación que posibilitan el crecimiento personal y profesional del estudiante respecto al cuidado de la salud.

Como ejes fundamentales de la educación de la salud con implicaciones en la educación del autocuidado los procesos asociados a la promoción de salud que, como se sabe, poseen un punto de íntima unidad con la Educación, y se discute desde su naturaleza determinante y determinada, en el contexto histórico transmoderno, donde acontece la labor educativa factible de mayores estadios de calidad y, en unidad con un clima social escolar apropiado.

La formación de los procesos de reflexión y regulación a partir de los autorreferentes con la perspectiva de qué y cómo los agentes educativos deben dirigirlo. La formación de actitudes y modos de actuación como resultado de la propuesta de métodos y medios para lograrlo. Los métodos que se proponen se caracterizan por su carácter consciente participativo, en tanto se advierte la necesidad de que los agentes educativos contribuyan al desarrollo de los procesos de reflexión , regulación e implicación de los sujetos en el autocuidado de la salud, lo que permite evidenciar la fuerza que adquieren los métodos educativos y de enseñanza para la apropiación y sistematización del contenido, lo que refuerza su carácter pedagógico y refleja la potencialidad que ofrece la propuesta, es decir se privilegia la relación contenido- método, desde el propio enfoque metacognitivo.

Asimismo, existe una secuencia lógica entre las diferentes actividades de cada uno de las etapas de la estrategia. A partir del énfasis en el cómo los agentes educativos desde el propio proceso de construcción del contenido de autocuidado integran la relación entre lo instructivo – educativo generando emociones, sentimientos, estados de ánimo con la utilización de métodos y estrategias cognitivas, que fortalecen el carácter motivacional y afectivo.

Posteriormente se refuerza el carácter motivacional afectivo en tanto la metacognición posibilita el conocimiento de sí y la regulación, a partir de la formación del sentido del autocuidado de la salud desde los procesos que se generan en la esfera afectivo–motivacional, instrumental y conductual en estrecha interconexión con los motivos y las necesidades que en ellas se expresan, todo ello mediado por los métodos, las formas que utilizan los agentes mediadores del proceso.

Por último, se dirige la atención hacia elementos de carácter comportamental que dada la relación con los procesos anteriores considera la estructura de las actitudes en las que el componente afectivo se valora a partir de las necesidades y motivos, todo ello recreado pedagógicamente mediante la utilización de los métodos, las formas y las condiciones que dinamizan este proceso. Dentro de los métodos que favorecen el enfoque afectivo motivacional se encuentran: el diálogo, la reflexión, la autorreflexión, la autoobservación, autoexamen de las propias metas, la autoexploración, el

autodescubrimiento, la autogestión, el autocontrol, el autoaprendizaje, la autorregulación, la autodeterminación, la autoverbalización, el control del diálogo interno, la divergencia, la problematización, el trabajo independiente, la indagación, la persuasión, la reestructuración cognitiva, el reforzamiento, por citar algunos.

En la estrategia pedagógica de autocuidado de la salud se tiene en cuenta:

Etapa de diagnóstico

Objetivo: Concebir acciones dirigidas al diagnóstico de la formación de actitudes de autocuidado.

Acciones fundamentales:

- Determinar los aspectos a diagnosticar, para lo que se proponen las siguientes dimensiones e indicadores:
 - ✓ Dimensión cognitiva: conocimientos sobre (enfermedades más frecuentes, medidas de protección a la salud, percepción de riesgo y configuración del miedo social).
 - ✓ Dimensión afectiva: manejo de emociones y sentimientos, implicación personal hacia el autocuidado de la salud, estados de ánimo relacionados con el autocuidado.
 - ✓ Dimensión conductual: habilidades para la negociación, toma de decisiones, asertividad, empoderamiento, autorregulación.
- Determinar las técnicas a utilizar en el diagnóstico: cuestionarios, guía de observación, test para evaluar los estados emocionales/TMMS – 24 y el análisis de productos de la actividad.
- Construir y adecuar los instrumentos a partir de considerar los indicadores por cada dimensión y las características del grupo en estudio.
- Aplicar los instrumentos determinados para evaluar las actitudes de autocuidado de la salud.
- Procesar los instrumentos para determinar el nivel de desarrollo de las actitudes de autocuidado de la salud.

- Elaborar los pronósticos y diagnósticos individuales y grupales para la concepción de la estrategia pedagógica de educación del autocuidado de la salud en las siguientes etapas.

Etapa de planificación

Objetivo: Concebir acciones dirigidas en función de la formación de actitudes de autocuidado.

Se realiza el diseño de las acciones a realizar atendiendo a los dos actores fundamentales del proceso: estudiantes y profesores de carreras pedagógicas. Estas acciones integran en su concreción el trabajo metodológico en sus dos direcciones y la organización de los procesos formativos universitarios.

Las vías fundamentales que se proponen son:

- La clase como forma organizativa fundamental del proceso docente-educativo. (lograr el enfoque profesional pedagógico, las actividades docentes con enfoque profesional pedagógico que orienten autocuidado de la salud, el tránsito de la dependencia a la independencia utilizando el trabajo independiente).
- Los métodos educativos y de enseñanza que propicien el carácter consciente e interactivo del proceso.
- Sitios web de la universidad y la plataforma Moodle.
- Las técnicas de dinámica grupal y las estrategias de aprendizaje para fomentar un aprendizaje desarrollador.
- La estrategia educativa del grupo y las carreras, en sus dimensiones curricular y extracurricular. (Reuniones de brigada, actividades extracurriculares, componente académico, político- cultural, laboral- investigativo).
- El plan de trabajo individual de los profesores de la carrera. (Áreas de resultados claves: Formación del profesional, extensión universitaria, ciencia e innovación tecnológica).

Se diseñan acciones que permitan la sensibilización, capacitación y sistematización a partir de:

Componente Construcción del contenido de la educación del autocuidado de la salud

- Realizar un estudio de los programas de las asignaturas de las especialidades para evaluar las potencialidades educativas de los contenidos para la educación del autocuidado de la salud, específicamente para trabajar elementos cognitivos, afectivos y conductuales.
- Determinar el contenido de autocuidado en las diferentes actividades.
- Insertar el curso en la plataforma Moodle con el título: El autocuidado de la salud.
- Realizar emisiones de radiodifusión relacionadas con el tema para los diferentes grupos etarios ante la contingencia de la Covid 19
- Intensificar la realización de cursos online relacionados con el tema ante la contingencia de la Covid 19
- Incorporar encuentros de conocimientos entre los diferentes grupos y carreras, con preguntas relacionadas con los contenidos de autocuidado.
- Convocar y organizar un concurso anual de artes plásticas, literatura y testimonio, con los temas relacionados con el autocuidado de la salud.
- Confeccionar y divulgar mensajes educativos relacionados con el autocuidado de la salud.
- Orientar tareas de trabajo independiente de carácter variado, diferenciado y suficiente que favorezcan la apropiación de contenidos.

Componente Estructuración metacognitiva del contenido de la educación del autocuidado de la salud

- Manejar metodologías inclusivas, integradoras, más renovadoras, que permitan

la utilización del método investigativo, el trabajo independiente, el método de proyecto, la investigación interdisciplinar, el control del diálogo interno, la tormenta de ideas, la economía de fichas, el aprendizaje basado en problemas, la reestructuración cognitiva, la sobrecorrección, la extinción, el reforzamiento diferencial de tareas bajas, así como el coste de respuesta.

- Incorporar a la estrategia educativa del grupo actividades tales como: charlas educativas, talleres, conferencias y conversaciones éticas relacionadas con la salud y su autocuidado, en correspondencia con su contenido.
- Concebir actividades de dinámica de grupo relacionadas con la reflexión y regulación metacognitivas para concientizar el autocuidado de la salud.
- Propiciar la autoobservación, autoexamen de las propias metas, la autoexploración de la conducta o actitudes compensatorias, el autodescubrimiento de rasgos y cualidades, la confrontación entre la autopercepción y la imagen de los otros, el examen de conceptos subyacentes al comportamiento, el rastreo de una línea vital, el autoanálisis de las áreas problemáticas y escucharse a sí mismo, como aspectos vitales para profundizar en el conocimiento de sí y el consecuente autocuidado de la salud.
- Impulsar y organizar acciones de trabajo socialmente útil en apoyo a diferentes campañas de prevención, como espacios para reflexionar entre grupos y carreras, sobre las consecuencias de las relaciones grupales en el autocuidado de la salud y sus diversas manifestaciones.
- Incluir temáticas relacionadas con técnicas de autocontrol, enfermedades más frecuentes, medidas de protección a la salud, percepción de riesgo y configuración del miedo social, autoexploración, situaciones profesionales relacionadas con la salud en el trabajo y la necesidad del autocuidado en las reuniones de brigadas.
- Incluir programas educativos de Extensión Universitaria con promotores de salud, relacionados con conocimientos sobre enfermedades más frecuentes, medidas de protección a la salud, percepción de riesgo y configuración del miedo social, estados de ánimo relacionados con el autocuidado de la salud,

habilidades para la negociación, toma de decisiones, asertividad, empoderamiento, autorregulación.

- Utilizar diferentes variantes interactivas en correspondencia con las condiciones generadas por la Covid 19.

Componente Instrumentación comportamental del contenido de la educación del autocuidado de la salud

- Convocar y organizar un encuentro deportivo anual entre grupos con el nombre “Juego por la vida”, para que demuestren prácticas de autocuidado de la salud.
- Intencionar sesiones de consejería y orientación por parte de los estudiantes, que garanticen modos de actuación de autocuidado de la salud.
- Organizar, planificar y ejecutar actividades de intervención en los contextos de actuación profesional, que posibiliten la sistematización del principio de la doble intencionalidad pedagógica para fortalecer la formación de modos de actuación propios del autocuidado de la salud: negociación, toma de decisiones, asertividad, empoderamiento, autorregulación.
- Realizar prácticas de mutuocuidado a tenor de las circunstancias generadas por la Covid 19.
- Incentivar la participación en las Brigadas Jóvenes por la Vida.

Etapas de ejecución

Objetivo: Ofrecer las vías para ejecutar el sistema de acciones diseñado para la educación del autocuidado de la salud.

En la etapa de ejecución se pondrá en práctica el sistema de acciones y se constituirá como proceso en el que se integrarán tres subetapas fundamentales: sensibilización, capacitación y sistematización.

En la etapa de sensibilización se realizan acciones vinculadas al acercamiento a los actores del proceso con los objetivos del sistema de acciones para lograr un comprometimiento, se recogen a la vez las expectativas que poseen los profesores y estudiantes acerca de su implementación.

Esta etapa posibilitará no solo el conocimiento de los objetivos del sistema de acciones, sino además la identificación por parte de estudiantes y profesores de las problemáticas existentes a las cuales se pretende dar solución y su papel en tal tarea. Posteriormente en la subetapa de capacitación se transmitirá a los profesores y estudiantes conocimientos acerca del sistema de acciones a realizar y de los contenidos, métodos y objetivos centrales que se abordarán en el mismo. En la tercera subetapa se pondrá en práctica el sistema de acciones.

La estrategia se lleva a cabo por tres años para poder evaluar los resultados con los estudiantes que se encuentran actualmente en el tercero año y cuarto año; de este modo, se declara como una arista de la segunda dirección del trabajo metodológico de la facultad desde la labor educativa que alcanza su concreción en las estrategias educativas de carrera y año académico, así como en acciones de seguimiento a los egresados.

A modo de ejemplo se exponen los títulos de los talleres realizados: Mirarme por dentro, Tengo control de mi vida, Esto no me puede pasar a mí, ¡Conócete, va por tu cuenta! , ¿Cómo salgo de esta?, Encuentra tu camino, ¿Cómo funcionar saludablemente en la institución educativa, Educación de calidad y clima social escolar, Factores socio-ambientales e interpersonales en el centroescolar, Técnicas y estrategias didáctico-pedagógicas innovadoras en función del buen clima escolar, Duetto predicción prevención, Verano por la Vida. Dada la contingencia de la Covid 19 los talleres se ajustan para ser realizados en espacios virtuales y de interacción en los momentos de encuentro con los estudiantes de la Brigada Jóvenes por la Vida.

A partir del título, en la metodología para realizar los talleres se profundiza en elementos del conocimiento de sí, desde el autoconocimiento, autoconcepto y la autoaceptación, en la reflexión, así como en la autorreflexión y autorregulación como elementos esenciales para asumir actitudes de autocuidado.

Etapa de evaluación

La evaluación de la estrategia se realiza de dos formas: evaluación de proceso, para evaluar los logros e insuficiencias durante su aplicación y realizar las adecuaciones

correspondientes, y evaluación de resultado (al finalizar su aplicación), para comprobar su efectividad considerando diferentes indicadores y criterios de medida.

Se obtiene como resultado lo siguiente: el vínculo estrecho entre lo académico, lo laboral y lo investigativo en la estructuración de la actividad docente a partir de los problemas profesionales detectados en la práctica educativa, el trabajo con las categorías esenciales de autocuidado de la salud en las disciplinas de la carrera, demostración de modos de actuación al ser capaz de poner en práctica desde el quehacer profesional lo aprendido en cada uno de los talleres, manifestación positiva, satisfactorias ante la autoobservación, las técnicas de autocontrol, la técnica del modelado, la reflexión metacognitiva y la solución de problemas como herramientas o instrumentos para el autocuidado de la salud, información actualizada y profunda que evidencia conocimiento por parte de los estudiantes en relación con enfermedades más frecuentes, medidas de protección a la salud, percepción de riesgo y configuración del miedo social.

CONCLUSIONES

La aplicación del enfoque sistémico-estructural-funcional permitió elaborar una teoría pedagógica de autocuidado de la sexualidad, que sigue la vía deductiva; expresa las relaciones dialécticas entre los componentes: Construcción, Estructuración metacognitiva e Instrumentación comportamental del contenido de la educación del autocuidado, como proceso pedagógico que posee un carácter consciente-participativo, en función de la integración de lo cognitivo, lo afectivo y conductual, así como su enfoque integral.

El modelo pedagógico de autocuidado de la salud se concreta en una estrategia, cuyas acciones se integran en diferentes etapas que orientan el proceso educativo para alcanzar el carácter integral de la educación de la personalidad de los estudiantes de carreras pedagógicas, con énfasis en las acciones de carácter participativo y reflexivo, desde el conocimiento de sí, como expresión del principio de la doble intencionalidad pedagógica.

La estrategia que sustenta la teoría pedagógica, dada su calidad son pertinentes y factibles de aplicar en la práctica pedagógica, lo que comprobado demostró su

efectividad y corrobora la hipótesis de que si se aplica una estrategia basada en un modelo pedagógico de autocuidado de la salud que resuelva la contradicción entre la objetivación y la subjetivación que caracterizan este proceso, se favorecerá la formación de actitudes responsables ante la salud en situaciones nuevas que requieren su profundización al requerir niveles superiores de desarrollo de la autoconciencia y la autodeterminación, tales es el caso del comportamiento antes las exigencias derivadas de la Covid 19.

BIBLIOGRAFÍA

AUTOCUIDADO, PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN EN LA ADOLESCENCIA. - master 2000.net/mpers-arch24044-Autocuidado-Promoción. Consultado. 2016, enero 14.

EDUCAR EL AUTOCUIDADO. - Centro de Educación Sexual Integral www.cesi.cl/educar-el-autocuidado. Consultado. 2017, abril 22.

HORRUITINER SILVA, PEDRO LUIS. La universidad cubana: el modelo de formación/ Pedro Luis Horroutineser Silva.- La Habana (Cuba): Editorial Universitaria, 2012.—ISBN 978-959-16-1798-9.—4 p.

FRANCO GÓMEZ, NANCY MARIA DEL CARMEN, REQUEIRO ALMEIDA, REINALDO. Calidad de vida y educación en la sociedad del conocimiento/ Nancy Maria Del Carmen Franco Gómez. - Ecuador: Universo Sur, 2017. —148p. En soporte digital.

OREM, DOROTHEA ELIZABETH. Modelo de Orem, conceptos de enfermería en la práctica/. Dorothea Elizabeth Orem. – Barcelona: Editorial Masson – Salvat, 1993. -- p

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. Tercera reunión de la red latinoamericana de escuelas promotoras de salud/ Recuperado de [Http://www.bvsde.paho.org/bvsdeescuelas/fu/lltext/iiireunion/eps_red_cont.pdf](http://www.bvsde.paho.org/bvsdeescuelas/fu/lltext/iiireunion/eps_red_cont.pdf). 2013

PUPO CEJAS, YUMILA, TORRES MORENO, VICTORIA ELVIRA Y REQUEIRO ALMEIDA, REINALDO. La orientación de la sexualidad: base para el desarrollo humano saludable/ Yumila Pupo Cejas [et. al].- En Revista Conrado [seriada en línea] (Cienfuegos).- 2016, 12(53), pp. 81-86. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>.

PUPO CEJAS, YUMILA. Modelo pedagógico de autocuidado de la sexualidad en estudiantes de carreras pedagógicas. - 2018.- 120p.- Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.- Manzanillo, 2018

REQUEIRO ALMEIDA, REINALDO. Preparación para el autocuidado de la salud. Estudio e intervención en profesores generales integrales del municipio de Cumanayagua.- 2008.-120p.- Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.- Universidad Carlos Rafael Rodríguez.- Cienfuegos, 2008

TOBÓN CORREA, OFELIA El autocuidado una habilidad para vivir/ Ofelia Tobón Correa .- Universidad de Caldas. -2010

REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS A CERCA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: ALGUNAS REFLEXIONES

Autores: Dra. Esther Diviñó González, esther.dg@fenhi.uh.cu
Lic. Sun XiaoXu

RESUMEN

Al aprender lenguas extranjeras en un medio endolingüe, no solo se necesita incorporar una nueva lengua-cultura, sino también expresar la propia, tanto como respetar y aceptar las otras con las que se encuentra durante el proceso de aprendizaje. Así ocurre en la clase de EL2 en los CLD: la coexistencia de lenguas y culturas diversas, lo que determina que el espacio de aprendizaje sea multicultural y complejo. Una observación preliminar al CLD evidenció que no siempre se ponen en práctica actividades para desarrollar la competencia comunicativa intercultural: a veces se presentan malentendidos, conflictos, irrespeto entre culturas, y esto afecta el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, hasta ahora, en la bibliografía consultada, no se han encontrado estudios para minimizar en este contexto, los problemas referidos. El objetivo de la ponencia es, por tanto, sistematizar los antecedentes teóricos que sirven de base al desarrollo de la CCI en un aula multicultural; específicamente del nivel Intermedio del CLD. El trabajo presenta los estudios realizados sobre cultura, diversidad cultural, interculturalidad, competencia comunicativa, competencia comunicativa intercultural. Asimismo, analiza la importancia del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la CCI en el nivel intermedio de EL2 en los CLD.

Palabras claves: cultura, diversidad cultural, interculturalidad, competencia comunicativa intercultural, aprendizaje cooperativo.

THEORETICAL-METHODOLOGICAL REFERENTS OF THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE: SOME REFLECTIONS

ABSTRACT

When learning foreign languages in an endolingual environment, it is not only necessary to incorporate a new language-culture, but also to express one's own, as well as respect and accept the others with which you find yourself during the learning process. This is the case in the EL2 class in the CLD: the coexistence of diverse languages and cultures,

which determines that the learning space is multicultural and complex. A preliminary observation to the CLD showed that activities to develop intercultural communicative competence are not always put into practice: sometimes there are misunderstandings, conflicts, disrespect between cultures, and this affects the development of the teaching-learning process; however, so far, in the literature consulted, no studies have been found to minimize these problems. The objective of the paper is, therefore, to systematize the theoretical background that serves as the basis for the development of the ICC in a multicultural classroom; specifically at the Intermediate level of the CLD. The work presents the studies carried out on culture, cultural diversity, interculturality, communicative competence, intercultural communicative competence. It also analyzes the importance of cooperative learning for the development of the ICC at the intermediate level of EL2 in the CLD.

Keywords: culture, cultural diversity, interculturality, intercultural communicative competence, cooperative learning and sequence of activities.

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera deviene entorno favorable para una interacción social de carácter humanista. Las diferencias entre las culturas y las complejas relaciones que en no pocas ocasiones mantienen los estudiantes los dificultan; por lo que esta investigación se propone favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural⁹¹, tal como establece el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Los grupos de clases en la FENHI se forman con estudiantes de diferentes países, costumbres, estilos de aprendizaje y portadores de diversos valores. La propuesta se plantea partir de la interacción y de la necesidad de propiciar la comprensión, el respeto y la medición entre las diferentes culturas y con ello, contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje⁹² en el nivel Intermedio de los cursos de larga duración⁹³ de la Facultad de Español para No Hispanohablantes⁹⁴.

Situación problemática:

Una comunicación exitosa de los participantes de los CLD, caracterizados por la diversidad cultural y la multiculturalidad, implica que tanto estudiantes como profesores

⁹¹ CCI en lo adelante

⁹² PEA en lo adelante

⁹³ CLD en lo adelante

⁹⁴ FENHI en lo adelante

conozcan, actualicen, comprendan y desarrollen estrategias que les permitan respetar los aspectos culturales y les faciliten el intercambio comunicativo tanto dentro, como fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la realidad no es precisamente esta, con frecuencia se presentan conflictos, malentendidos, irrespeto a la cultura del otro; por otra parte, tampoco en la bibliografía consultada hasta el momento, se han encontrado estudios para desarrollar la CCI en los CLD; esta dificultad en ocasiones, dificulta el proceso.

Todo lo anteriormente expuesto ha despertado el interés de las autoras para la realización de la investigación que tiene como título: **Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a partir de una secuencia de actividades**, y cuyos resultados parciales se presentan en la presente ponencia.

DESARROLLO:

A través de la sistematización de los referentes teóricos se le da solución a la interrogante científica, ¿Qué fundamentos teórico-metodológicos sustentan los estudios del desarrollo de la CCI en la clase de EL2 de los CLD? De modo que se presenta, lo que se entiende por competencia comunicativa⁹⁵; se analizan los conceptos de cultura, diversidad cultural, interculturalidad, sensibilidad intercultural y competencia comunicativa intercultural. Asimismo, se analiza la importancia que se le concede al aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la CCI en el nivel intermedio de la clase de EL2 en los CLD.

Competencia comunicativa

La CC se entiende como la habilidad adquirida por una persona para utilizar la lengua como medio de comunicación en una comunidad dada. En la enseñanza de LE, cuyo objetivo fundamental es el logro de la CC esta quedó definida por D. Hymes (1971:81), como: “la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos, sino también culturalmente apropiados, El autor lo relaciona con saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”.

⁹⁵ CC en lo adelante

En esta sistematización, se destacan otros autores que han estudiado el concepto, M. Canale (1983) en Puig (2004) describe la CC como el conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. También referidas por A. Romeu (2003) quien en sus investigaciones sobre la enseñanza del español como LM y como LE, reformula este conjunto y lo agrupa en competencias cognitiva, comunicativa y sociocultural. Se asume de competencia comunicativa en la presente investigación es la expresada por el MCER, pues toma en consideración varios componentes al plantear: “el sistema que incluye competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas” (2001: 24), y al mismo tiempo, las competencias generales del individuo: el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber aprender.

El concepto asumido considera la integración de la CC con otras competencias, comprende las actitudes y los conocimientos que un individuo tiene a su disposición - sistemas lingüísticos y paralingüísticos- a fin de lograr la comunicación con miembros de una comunidad sociocultural dada o en este caso, una clase multicultural. Como consecuencia, en el PEA del nivel intermedio de la clase de EL2 del CLD, la fonética, el léxico y la sintaxis se conciben como medios para lograr el fin de la comunicación a partir de las competencias generales del individuo.

Competencia comunicativa para el logro de la competencia comunicativa intercultural

La importancia de la lengua como instrumento de comunicación propicia el surgimiento del enfoque comunicativo, el cual se centra en la habilidad para transmitir, entender e interpretar actos de habla, y en el predominio de las funciones comunicativas, expresar opiniones, actitudes y conocimientos; expresar gustos, deseos y sentimientos; influir en el interlocutor; relacionarse socialmente y estructurar el discurso) sobre la gramática (PCIC, 2011).

Debe tomarse en cuenta además, la necesidad que tienen los estudiantes de una LE en situación de inmersión, de evitar choques culturales, malentendidos, estereotipos negativos, lo cual se logra tomando también en consideración los mecanismos de interculturalidad, dadas las nuevas necesidades comunicativas de los estudiantes en los encuentros interculturales.

Según M. Byram, la capacidad para negociar significados culturales, y adoptar conductas comunicativas eficaces. Por eficaces se entiende que sean aceptables para los interlocutores. Su objetivo fundamental es conseguir una comprensión mutua en situaciones interculturales y facilitar al estudiante su encuentro con otras culturas.

El Proyecto de investigación que analiza los procesos de interculturalidad que se desarrollan en la FENHI, consciente de la importancia de la desarrollo de la CCI del estudiante, considera el objetivo de convertir a este, en hablante intercultural y valora que este objetivo debe ser uno de los ejes centrales del currículo. Define al hablante intercultural como la persona capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y de desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y otras culturas.

Un estudiante que desarrolla su CCI debe tender a convertirse en un mediador mediante el siguiente proceso: Primero se basa mentalmente en su cultura, sus normas, valores, interpretaciones, reglas. Después se sitúa entre las culturas presentes en el aula y es capaz de compararlas. Por último, se coloca a cierta distancia de todas culturas desarrollando su CCI. Es importante que las actividades que se realicen en el aula posibiliten además la CCI ya que estas pueden ayudar a los estudiantes a afrontar situaciones reales a las que pudieran enfrentarse como usuarios de la segunda lengua en estudio en un contexto en el que la cultura es diferente a la propia.

Tratamiento de la cultura en la clase de LE.

La definición de cultura tiene múltiples abordajes desde diversas disciplinas científicas que tratan de integrar una conceptualización común. No obstante, más allá de su definición, lo cierto es que no podemos hablar de la existencia de una cultura sino de una diversidad de culturas que conviven e interactúan en un espacio. Según: Alavez Ruiz, A. (2014)

La UNESCO declaró en 1982: Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado. (UNESCO, 1982: 33 Declaración de México)

Es importante hablar sobre las diferentes culturas en la clase del CLD porque ello hace que los estudiantes se reconozcan a sí mismos, sean capaces de comprender todo aquello que les rodea para respetarlo. Pero para respetar a los demás es necesario empezar por respetarse a uno mismo.

La lengua es una parte de la cultura, y esta 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. A. Sánchez (2009) afirma que el aula de LE no está exonerada de esta visión porque todavía se encuentran ejemplos en los que, los aspectos culturales son expuestos como agregados del sistema lingüístico, como algo ajeno al PEA.

Diversidad cultural e interculturalidad en la clase de LE.

Se conceptualiza diversidad cultural como: “el principio que reconoce y legitima las diferencias culturales entre diversos grupos humanos, así como la existencia, convivencia e interacción entre diferentes culturas dentro de un mismo espacio”. (UNESCO, 1999: 10)

la diversidad cultural posee la cualidad de aceptar y compartir, de manera recíproca, características propias de una u otra cultura, tal y como ocurre en la clase de EL2 del CLD, en el cual participan, se expresan, intercambian opiniones personas de muy diversas identidades culturales.

En la diversidad cultural de EL2, se pueden ver las manifestaciones de poder que señala Van Dijk, o también desacuerdos, opiniones encontradas, rechazo, hostilidad, competitividad, individualismo, que pueden favorecer o limitar la comprensión y la interculturalidad, como valor terminal.

La persona que aprende una lengua extranjera trae a clase, entre otros aspectos, su propia cultura y su sistema de valores. El contenido cultural es un componente indispensable para una buena enseñanza de una segunda lengua en una clase en la que predomina la diversidad cultural.

El concepto está íntimamente relacionado con los significados de identidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad. Para hacerlo posible, en la clase se deben promover actividades que favorezcan la interculturalidad. F. Trujillo define que:

“[...] la interculturalidad puede describirse en términos estáticos y dinámicos: el primero se utiliza para hablar de una situación comunicativa en la que se ponen en contacto dos (o más) individuos que se perciben el uno al otro como pertenecientes a distintas culturas; el segundo, para hablar de los mecanismos, acciones, procesos [...] que se ponen en funcionamiento para que esa comunicación sea efectiva” (F Trujillo, 2001a: 13).

De acuerdo con los estudios realizados por Melero Abadía, “la orientación intercultural en la enseñanza / aprendizaje de segundas lenguas no hay que entenderla como un nuevo enfoque o método, sino más bien como una ampliación del concepto universal de competencia comunicativa”. Melero Abadía (2000)

Se considera de gran importancia el tratamiento del componente intercultural para lograr la competencia ya que con ella se pueden formar estudiantes con una sensibilidad intercultural para vivir en una sociedad donde se hable su segunda lengua.

Necesidad de una sensibilidad intercultural

Con el fin de lograr la sensibilidad intercultural⁹⁶, las acciones didácticas en el aula deben guiar al estudiante a apropiarse de un conocimiento más humanista y una aceptación más amplia. Necesariamente, habrá que aprender acerca de la importancia de las relaciones sociales que tienen lugar en la clase en la que se manifiestan diferencias en los sistemas de valores de las diversas culturas de los participantes del PEA.

M. Bennett (En H. Torres, 2003) creó un Modelo Desarrollador de la Sensibilidad Intercultural que describe cómo las personas en un contexto multicultural pueden ir del etnocentrismo. Su denominación responde a la existencia de rasgos diferenciales en

⁹⁶ Afectividad y emotividad hacia otras culturas. Hace referencia a la comprensión de las diferencias culturales. Esta habilidad es muy importante en un entorno multicultural. E. Diviñó (2008:23)

cada una de las etapas del proceso de sensibilidad; en el que el paso a la siguiente supone la superación de la anterior y, así, sucesivamente en una escala en que se incrementa la complejidad:

Etapa etnocéntrica, Etapa etnorrelativa y Etapa intercultural.

K. Knapp (1995) en H. Siever (2006: 6) incluye las siguientes habilidades en esta etapa:

- “Identificar la diversidad en el estilo comunicativo para adaptar el comportamiento propio a realidades culturales desconocidas.
- Utilizar estrategias comunicativas para entender textos de diversas tipologías y diferentes estilos.
- Reconocer malentendidos para remediarlos o evitarlos”.

En esta investigación se considera que, en las condiciones concretas del nivel intermedio de los CLD de EL2, en el que coinciden estudiantes de cualquiera de las tres etapas expuestas, las acciones para el tránsito por ellas no pueden ser dejadas a su natural aparición; requieren de una orientación, planificación, ejecución y evaluación conscientes, así como de su articulación armónica con el PEA. En este caso, a través de un aprendizaje cooperativo que involucre a las diferentes culturas representadas en la clase.

Importancia del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la clase de E/LE

El aprendizaje cooperativo es el sistema que emplea el profesor en el aula o fuera de ella con grupos diversos que pretenden, mediante su trabajo activo, preparar conocimientos y actividades por ellos mismos; utilizan, para ello, todo tipo de material didáctico (libros, enciclopedias, internet...) con vistas a su posterior presentación a sus compañeros y al profesor.

El aprendizaje cooperativo produce, además, una seguridad en los estudiantes que acaba fomentando la participación de los más tímidos e inseguros en el trabajo conjunto y la distribución equitativa del turno de palabra.

El trabajo cooperativo es una poderosa herramienta de integración, promueve relaciones interculturales positivas reforzando los vínculos entre los estudiantes que

proceden de diversas etnias o grupos sociales distintos. También contribuye al aumento de la cantidad y calidad de las interacciones entre estudiantes, lo que fomenta el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas e interculturales. Estas interacciones constantes potencian actitudes de apertura, amistad y confianza, que derivan del acercamiento e integración entre los compañeros.

la cooperación es uno de los modos de interacción más importantes en la clase multicultural de EL2, Constituye una alternativa de enseñanza que dejan atrás los modelos tradicionales individualistas y competitivos. Investigaciones realizadas en la FENHI en los últimos años han demostrado una y otra vez que el aprendizaje cooperativo tiene múltiples efectos positivos sobre los estudiantes.

Estos son algunos de los beneficios comunicativos que se obtienen mediante el aprendizaje cooperativo:

- Estimula la interacción y la negociación del significado entre los estudiantes.
- Aumentan las oportunidades de usar la lengua meta, con una mayor variedad de funciones lingüísticas.
- Permite respetar los diferentes estilos de aprendizaje.
- Promueve el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.
- Desarrolla actitudes positivas que mejoran y amplían la competencia emocional y favorecen el aprendizaje de la lengua.

CONCLUSIONES:

El objetivo del presente estudio ha sido sistematizar los aspectos teórico-metodológicos del desarrollo de la CCI, y realizar algunas reflexiones al respecto. La aplicación de los métodos histórico-lógicos, análisis-síntesis e inducción deducción, pusieron de manifiesto que:

- Los aportes de la didáctica de las lenguas, relacionados con la competencia comunicativa intercultural ofrecen una visión más amplia y nuevas perspectivas para el proceso de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua.
- No se observa suficiente claridad teórico-conceptual en torno a los aspectos didácticos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa

intercultural en los CLD.

- En el PEA de EL2 que se realiza en el nivel intermedio de los CLD, no se incluyen acciones de forma consciente y sistemática, para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. El análisis realizado ha permitido concluir que y aunque esta ha experimentado en los últimos años algunas modificaciones, se considera que aún puede ser muy útil. Todo depende de los objetivos que se proponga el profesor.

BIBLIOGRAFÍA:

Alavez Ruiz, A. (2014) Interculturalidad: concepto, alcances y derecho. Centro de producción editorial del GPPRD. México.

Byram. M. (1995). Acquiring intercultural competence. A Review of Learning Theories. In L.Sercu, Intercultural Competencia. The Secondary School. I, (pp.46-49). Clevedon:Multilingual Matters.

D. Hymes (1971:81). Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach, volume 6 London. Internacional Journal of Cross Cultural Management.

Diviñó, E. (2005). La interculturalidad como valor: un reto en el proceso de enseñanza aprendizaje de E/LE (ponencia). Jornada científica, Universidad de La Habana.

«Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural» .25 de noviembre de 1999.

Llanes, R. (2004). Modelo didáctico para el tratamiento de la valoración apreciativa ético-psicológica en la clase de lengua extranjera. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctores en Ciencias Filológicas. Universidad de La Habana.

MCER (2001): Consejo de Europa para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC. Anaya e Instituto Cervantes (2002).

Melero Abadía, P. (2000). Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa.

PCIC (2011) Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya (2011) Consultado el 12/12/2019

Portal, J. y E. Diviñó (2004) El desarrollo de la competencia comunicativa Intercultural en la enseñanza del léxico (ponencia). IV Conferencia internacional De lengua y cultura, WEFLA, Holguín.

Puig, Y. (2004) Nuevas posibilidades para la intensificación del proceso docente de E/LE de los cursos de corta duración. Su aplicación en una serie de libros de texto. Informe de investigación. UH.

Romeu Escobar, A. (2003). Lengua materna: Cognición y comunicación. La Habana. I.S.P. "Enrique José Varona".

Sánchez, A. (2009). La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques. Ensayo. Sociedad General Española de Librerías. Madrid.

Torres, H. (2003). "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 Estados Unidos de América" Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en ciencias filológicas. Facultad de Lenguas Extranjeras. Universidad de La Habana.

Trujillo, F. (2002): Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural (conferencia). Editorial Trova, Madrid.

Torres, H. (2003). "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 Estados Unidos de América" Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en ciencias filológicas. Facultad de Lenguas Extranjeras. Universidad de La Habana.

UNESCO (1982). Declaración de México sobre las políticas culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales. México D. F., 26 de Julio - 6 de agosto de 1982. Consultado en 22/10/2011. Disponible en: http://portal.unesco.org/cultura/es/files/12762/11295424031mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf

Van Dijk, T. (1995). "De la gramática del texto al análisis crítico del discurso" En: BELIAR (Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos) Año 2, No. 6, Mayo. Buenos Aires.

CUBANOS QUE ESTUDIAN IDIOMA CHINO EN EL INSTITUTE CONFUCIO DE LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA: MOTIVACIONES DESDE SUS RESPECTIVAS COMUNIDADES

Autores: Dr.C. Avelino Víctor Couceiro Rodríguez
Lic. Xiao Liangzhen

RESUMEN

Esta ponencia analiza por primera vez las múltiples motivaciones que lleva a varios cubanos a estudiar el idioma chino en el Instituto Confucio de la Universidad de La Habana, de ahí su novedad y de otros aportes que puedan derivarse; sobre todo al asumirse en el proyecto de investigación de Antropología urbana de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI) de la Universidad de La Habana, donde se define y defiende; puesto que, solo con el instrumental brindado por la Antropología urbana, se puede delimitar hasta qué punto las comunidades de residencia e instituciones de todo tipo, la familia, amistades, los medios de difusión masiva, etc., han determinado las motivaciones que han llevado a esos cubanos a estudiar el idioma chino en el Instituto Confucio.

Palabras claves: idioma chino, estudio, motivaciones, comunidades, Instituto Confucio.

SUMMARY

This paper analyzes for the first time the many motivations that lead several Cubans to study the Chinese language in the Confucius Institute of the University of Havana, that's why its novelty and some other contributions that it may derived from; above all, when it is conceived as part of the research project of Urban anthropology of the Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI), University of Havana, where it is designed and defended; given that, only with the tools provided by the Urban anthropology, can be delimited up to what point the communities of residence and institutions of all kind,

family, friendships, the mass media, etc., have established the motivations that have lead those Cubans to study the Chinese language in the Confucius Institute.

INTRODUCCIÓN

La siguiente ponencia tiene como principal objetivo presentar uno de los resultados del proceso investigativo en torno a las motivaciones que llevan a algunos cubanos a estudiar el idioma chino en el Instituto Confucio de la Universidad de La Habana, y, sobre todo, analizar el papel desempeñado por sus respectivas comunidades en esas motivaciones. Este estudio multidisciplinario emana del proyecto de investigación de Antropología urbana de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI), entendida esta, también, como “antropología de ciudad” (Couceiro, 2009: 333).

En específico, aquí se recoge el fruto de haber cruzado las entrevistas aplicadas a 30 de los 490 cubanos que en ese momento allí estudiaban chino (6,12 % del total, pero más importante aún: cualitativamente refleja todo ese universo en sus proporciones de los más disímiles indicadores) con algunas historias de vida seleccionadas según su interés al objeto de estudio, entre otros elementos que ratifican, además, la representatividad de dicha muestra, como la dispersión geográfica habanera; la entrevista logró obtener una mayor información sociocultural de cada uno de estos estudiantes.

DESARROLLO

A lo largo de la investigación se identificaron cinco barrios capitalinos diversos y distantes, y de cada uno, una historia de vida representativa al objeto de estudio, previas monografías locales que nos acercaran a sus identidades, para entender mejor a sus seleccionados con respecto a ellas, en lo que fue útil la bibliografía de sus expertos municipales: Rensoli y col. (2002), y Bridón y col. (2008) (Cojímar, en Habana del Este); Aldama y col. (2006) (Lawton, en Diez de Octubre); Estrada y col. 2006 (Altahabana, en Boyeros); Couceiro (2018) (Nuevo Vedado, en Plaza de la Revolución), y Valdés y Marrero (2003) (sobre Versalles, en La Lisa).

Así pues, de Cojímar, en el tan alejado extremo oriental costero, viene a estudiar chino una joven negra de 26 años de edad, cuentapropista, cuyas motivaciones por el idioma chino nacieron desde lo que ha podido conocer de esa cultura mediante la televisión, y

porque le gusta estudiar idiomas, ya que mediante los idiomas se conocen otras personas y culturas, y se aprende la historia de otros países. Su primera lengua extranjera es el inglés, pero valora el chino por estar entre las lenguas más antiguas y considerarlo un misterio, lo cual le gusta, aunque también lo reconoce muy difícil; esta joven, además, hace gala de sus conocimientos e interés por la cultura china, como el color blanco para los funerales y comer con palillos chinos, así como la comida picante, y sus bodas y trajes tradicionales.

De Lawton (comunidad de sectores medios y humildes, y área de traslado, confluencias e interacciones entre el norte metropolitano y el sur periférico) obligada a la transportación para llegar a sus clases y a otras actividades en el Confucio, una joven bibliotecaria de 21 años dentro del 0,6 % de sino descendientes, opta por el inglés como segunda lengua, con más interés en China que en el idioma porque le gusta su cultura e historia y es un modo de acercarse a sus ancestros que no conoció, aunque ve al idioma como puerta de la cultura.

Del lejano occidental Versailles, el joven estudiante negro de 23 años de edad se interesa más por el idioma que por el país, cuyas primeras motivaciones le llegaron mediante la televisión allí donde vive. Considera su estudio “muy interesante y educativo”, y lo quiere como segunda lengua extranjera al reflejar sus costumbres y tradiciones milenarias y ser uno de los idiomas más hablados, por lo que es importante conocerlo y le gusta todo lo chino, incluso comer con palillos, sus bodas tradicionales y el arte del recortado del papel.

Del Nuevo Vedado, se destaca la historia de vida del joven mestizo informático de 27 años de edad, más interesado en el idioma chino que en el país, aunque su segunda lengua extranjera es el inglés, y que confiesa sus motivaciones en ir al Instituto Confucio por su trabajo.

De Altahabana, una historia de vida relevante es la de la joven estudiante blanca de 21 años de edad, más motivada por China que por el idioma pero que también gusta de su idioma y su cultura, no obstante, su segunda lengua extranjera es el inglés; se confiesa amante de las lenguas extranjeras y cita al chino entre sus preferidas por su cultura, que califica de “muy cautivadora”.

Es obvio que de estas tan alejadas comunidades prevalecen los jóvenes, lógico por la mayor esperanza de futuro y la necesaria fuerza para enfrentar la transportación como es notable, a menudo más difícil de lograr como desde Cojímar, Altahabana o Versalles; el trabajo comunitario del Confucio no se verifica tanto en estas comunidades más distantes como no sea por terceras personas, sino por los medios de difusión que sí llegan a ellas, motivados inicialmente, al menos, no tanto por el Instituto como por el imaginario que cada cual se ha construido de la cultura china en general, incluido su idioma.

El 16 % de los entrevistados viven en el mismo municipio sede del Instituto Confucio: Centro Habana. Es una cantidad importante, pues solo hay otros 14 municipios capitalinos y entre ellos los aledaños Habana Vieja, Plaza de la Revolución y Cerro. No se descartan otras provincias cubanas al menos las inmediatas, pero en cantidad muy mínima, no representativa, a este Instituto, la entidad por excelencia para aprender el idioma chino en toda Cuba, con su merecido prestigio ganado al respecto, a pesar de no ser aún tradicional como otras escuelas de idiomas.

El 40 % de los que viven en Centro Habana, declaran residir en el mismo Barrio Chino, en cuya periferia radica el Confucio: una de ellos plantea entre sus motivaciones para estudiar allí la cercanía, y que supo del idioma chino por dicho Instituto que, obviamente, ella sentía en su propia comunidad; por lo que son razones que en sus comunidades de procedencia (en este caso la misma del Instituto) reconocen que les llevaron a estudiar aquí el idioma chino, que no se ofrece en otras comunidades.

La importancia de la cercanía se explica por la situación del transporte en el país y su viabilidad frente al intenso ritmo de vida capitalino que, a menudo, suele afectar con tensiones y demás, que, al prescindir del transporte, se eluden. La ubicación céntrica del Instituto Confucio, donde se accede relativamente más fácil que de otras comunidades habaneras desde varias zonas de la ciudad, lo favorece, aun cuando no se viva tan cerca, y más cuando el interés (el idioma chino) no se satisface en otras partes.

Un 40 % no conforme con declarar el municipio, concretan dirección de residencia en Campanario entre Reina y Salud, en efecto muy cerca del Instituto Confucio; otro 20 %

señaló su vivienda en la calle Neptuno y otro tanto en Jovellar entre Marino y Soledad, ambos ciertamente en el mismo municipio Centro Habana, pero ya no en el Barrio Chino. No obstante, siguen de manera relativa cerca del Confucio, y en todos los casos es una distancia que se puede caminar y, así, dominar el tiempo de traslado para eludir problemas de tardanza tanto para entrar como al retorno al hogar, y de paso evadir los inconvenientes del transporte urbano en La Habana.

No en balde otro 16 % reside en los municipios inmediatos; de ellos, un 40 %, en el municipio Cerro y otro tanto en el municipio Plaza de la Revolución. Al ser aledaños son cercanos, pero no tanto y suelen requerir y hasta combinar transporte, pues la mayoría de sus comunidades se alejan, como es el caso de Nuevo Vedado en Plaza de la Revolución, donde no se puede pensar en cercanía y ya pueden pesar más otras motivaciones.

Podría inferirse que el 3,33 % del total de los entrevistados, que señaló que vive “en La Habana”, se refiera al municipio Habana Vieja, el otro aledaño a Centro Habana y que muchos llaman simplemente “La Habana”, pero es preferible evitar especulación en aras de no perder rigor científico, pues también “La Habana” suelen llamar a Centro Habana, debido quizás al desconocimiento sobre todo de los extra-comunitarios; sin embargo, a veces justo por ser tales, muchos se guían más por los nombres oficiales de los municipios según la división político-administrativa en sus documentos de identidad, por lo que se rigen, más que por el conocimiento empírico de su cultura tradicional que portan los comunitarios. En estos casos la entrevista personal no logró precisar a qué referían como “La Habana”, y no se quiso sacrificar otros objetos de interés que sí emanaban en la conversación con cada sujeto entrevistado.

Otro 16 % de los entrevistados viven en el municipio Diez de Octubre; alta concentración en un municipio no tan inmediato, pero el más poblado, por lo que en este como en otros estudios, es el que más población aporta (véase: Couceiro, 2014). De su diversidad comunitaria, el 20 % puntualizó residir en Lawton, una de las comunidades más alejadas que se evidenciaron. Y en el más apartado oeste capitalino vive el 13,33 %: de ellos, el 50 % en Marianao, y el resto en Playa y la más alejada La

Lisa, ya en la periferia occidental habanera, y de donde también fue destacado un barrio residencial: Versalles.

En dicha muestra, queda un 20 % que habitan en tres de los restantes municipios habaneros, todos hacia distintos puntos de la periferia capitalina: el 50 % de ellos en Boyeros hacia el sur-suroccidente, de los que el 33,3 % puntualizó residir en Altahabana; asimismo, un 33 % manifestó residir en el municipio Arroyo Naranjo en la periferia suroriental, y un 16,6 % en la periferia nororiental en el municipio Habana del Este, dentro del cual se señaló una de sus comunidades de más difícil acceso: Cojímar.

Estos dos últimos grupos suman el 33,33 % de todos los entrevistados para los cuales la cercanía queda de manera absoluta descartada como motivación, y otras razones resaltan más. No de manera necesaria hay que pensar tampoco que estudiar el idioma chino es lo que los hace enfrentar los avatares de la transportación urbana: la sicología social de estos lugares los condiciona cotidianamente al reto de enfrentar lo que algunos llaman “fatalismo geográfico” y viven más acostumbrados a ello que quienes residen en comunidades más metropolitanas y céntricas, como lo es el propio municipio Centro Habana y sus aledaños citados. La asiduidad de muchos pobladores de estos territorios y sobre todo sus jóvenes, para enfrentar lejanía y su consecuente transportación, por difícil que sea, hacia los municipios más metropolitanos, ha sido demostrada en investigaciones previas (véase: Couceiro, 2014).

Más allá de la cercanía o lejanía, profundizando en sus motivaciones, el 56,6 % prefirió el idioma antes que el país, China; el notable equilibrio entre ambas opciones indica la natural interrelación que estos estudiantes establecen entre idioma y país, y que por otras preguntas se puede extender desde ya a esa cultura nacional. El aumento en la preferencia por el idioma, lógica por demás al ser su objeto de estudio en el Instituto, es tan ligero que se puede desechar.

En cuanto a sus preferencias entre los idiomas, solo el 20,67 % optó por el chino como segundo idioma (luego del español como su lengua materna en tanto cubanos), mientras un 76 % optó por el idioma inglés y un 3,33 % por el francés; este resultado ratifica la hipótesis de la preferencia general por otros idiomas occidentales más tradicionales y afines a nuestra cultura y, sobre todo, por el inglés, reconocido

tradicional e internacionalmente como primera lengua oficial para numerosos trámites, cónclaves y eventos de todo tipo y para tantas transacciones comerciales, e incluso en Cuba, para los idiomas básicos académicos, entre los cuales no figura el chino.

Al indagar sobre las influencias que les determinaron estudiar el idioma chino, el 60 % de esta muestra de estudiantes cubanos declaró que nadie le había influenciado, si bien al comprobar con otras respuestas durante la entrevista, este resultado palidece, pues no pocos de estos que no reconocieron influencias para tal decisión, sin embargo, contradicen esta respuesta con otras, en lo cual esta ponencia se detendrá al destacar esas otras respuestas.

Un 30 % de la muestra reconoció que sí había sido influenciado por otras personas, en lo que ya se ratifican diversos componentes de sus comunidades (objeto de estudio de la Antropología urbana) como por ejemplo, la familia, como quien citó a la madre (estudiante residente en el municipio Cerro) o que supieron del instituto por amistades (Diez de Octubre), que implica ya comunidades que se pueden inferir sea la de procedencia, pero aunque no lo sea se relacionan por diversas vías y no dejan de ser otras de sus comunidades; así encontramos a quien se sintió influenciado por sus “profesoras del Instituto” (otro estudiante residente en el municipio Diez de Octubre), que explicita ya al Instituto e implica la comunidad en que este se encuentra.

Un 10 % contestó a esta pregunta con que había tenido otras influencias, como que “le motivó las culturas chinas”. No es esta la respuesta como se pretende precisar, y quedaría pendiente, entonces, por qué vía es que ha conocido dichas culturas. Sin embargo, solo citarlas en plural ya implica saber que no hay una sola cultura china. Al cruzar con otras respuestas, se dilucidó el contexto en que conocieron esas otras culturas, que a menudo nos devuelve a sus comunidades, aunque al inicio decían que nadie les había influenciado. Argumentaban su conocimiento de tales culturas chinas: sus tradiciones, “muy interesante su cultura milenaria y le gusta mucho y es uno de los idiomas más hablados y por eso es importante conocerlo”, comer con palillos, bodas tradicionales, arte del recortado del papel, su historia, su comida, sus dinastías y su música y caligrafía; todo lo cual les incitaba a estudiar el idioma chino, pero es al cruzar

con otras respuestas que se verifica en qué contexto adquirieron estos conocimientos que les motivó a estudiar el idioma chino.

Este papel que otorgan a la cultura china para estudiar su idioma fue generalizado ante otra pregunta que indagaba ya no por las influencias que les hayan determinado a estudiar el idioma chino, sino específicamente por la relación entre el idioma y la cultura chinas, y el 93,3 % de estos cubanos que estudian el idioma chino dijo conocer las culturas chinas, lo cual solo negó el 6,7 %, y este mismo pequeño por ciento resulta relativo, sobre todo al verificar entre otras de sus respuestas, que lo que conoce es por libros que ha leído; la relatividad de estas respuestas se basa, entonces, en qué grado de profundidad deben tener sus conocimientos sobre las culturas chinas para afirmar que sí las conocen. Al final, todos coincidieron en que el conocimiento de esas culturas chinas invita a estudiar el idioma chino.

Al tratar de establecer las motivaciones concretas que confesaron les había llevado a estudiar el idioma chino, se podrían clasificar en un primer grupo de aspiraciones profesionales que comparte el 33.3 % de toda la muestra (téngase en cuenta que muchos expresaron más de una motivación), planteando que así piensan que puedan ir a estudiar a China, obtener mejores oportunidades laborales, convertirse en “una sinóloga y conocer más de la cultura china”, y en el futuro poder comunicarse mejor en el trabajo. Hay que incluir, además, un profesor de wushu (arte marcial chino).

El 10 % valora la importancia de estudiar el idioma chino y lo argumentan “muy importante en todos los sentidos”, “le sirve de puente con el mundo chino”, “es uno de los idiomas más hablados y por eso es importante conocerlo”, “comer con palillos”, “bodas tradicionales”, “arte del recortado del papel”, y quien estudia Relaciones Internacionales que, como tal, entiende “la importancia de China como gran economía en ascenso y la fuerza histórica de su cultura, profesionalmente el idioma le es muy importante para atender delegaciones”.

Se explicita así la indisoluble relación que estos estudiantes perciben entre el idioma y la cultura, realidad lógicamente universal, aunque nos estemos centrando en el caso chino. Se ratifica así la cultura como factor de motivación, aun cuando en los casos

recién analizados se remita a aquellos clasificables con motivaciones profesionales y para su desarrollo personal en tal sentido.

Esta relación cultura-idioma se evidencia mucho más con la gran mayoría (83,3 %) que argumentó razones espirituales, remitidas básicamente al gusto. El 56 % de ellos resolvió su respuesta precisamente con el vocablo “gusto”: entre estos, un 50 % aportó expresiones muy particulares, como “le gustan los idiomas asiáticos” o simplemente; “le gusta estudiar idiomas”; “gusta la pronunciación”; “gusta cómo suena”; “le gustaría llegar a hablar el idioma chino con fluidez”, o “el chino tiene su belleza al hablarlo” y “quería estudiar un idioma difícil”, aunque no explicitara el verbo gustar.

De ellos, un 21,4 % enfatizó que les gustaba “mucho”, como quien sentenció que al conocer su cultura el idioma le inspira mucho más; un 4 % empleó otra variante más enfática que gustar: “le encanta”. El 32 % explicitó su interés a la par en la cultura y en el idioma, de los que el 12,5 % subrayó que les “encanta” ambos (cultura e idioma), y hubo expresiones como “el idioma es la puerta de la cultura”, “luego de estudiarlo también comenzó a gustar de la cultura china” y “entender su cultura pues están fuertemente entrelazadas unas y otras”.

En paralelo, en este segundo grupo, el 24 % refirió razones eminentemente culturales sin relacionar con el idioma, con expresiones como “ama China en todos sus aspectos”; “muy interesante y su desarrollo y su disciplina son una motivación”; “quiere conocer toda la historia de China”; “muy educativo”; “muy interesante su cultura milenaria” o simplemente, “muy interesante”.

El 56,66 % ratificó las razones profesionales, de los que el 23,52 % explicita sus objetivos en China (“encontrar trabajo en China como profesora de español”, “quiere ir a China para hacer guía de turismo”; “beneficiarse de posibles becas y oportunidades de estudio y trabajo que propicie China” y “estudiar en una universidad en China”), el 17,65 % coincidió en conseguir un buen (o mejor) trabajo; el 11,76 %, con el objetivo de comunicarse y otro tanto se encamina específicamente a las artes: “aumentar su currículo artístico con el idioma chino”, y “le gusta la pintura, pinta un poco y la cultura china le inspira”. Hubo respuestas tan obvias, como “en Cuba hay muchas empresas chinas haciendo nuevos negocios”; para acceder a “la bibliografía que atesora” en el

idioma chino; “para enseñar mejor a estudiantes chinos, utilizando el idioma chino como herramienta”; para “ser una gran traductora”, y “es especialista principal de la biblioteca china del Instituto”. Un 5,88 % contestó simplemente, “contribuye a su desarrollo profesional”.

En cuanto a objetivos más espirituales, el 50 % ratificó a la mayoría que lo había manifestado al preguntársele por las motivaciones. De ellos, el 53,33 % aplicó el verbo gustar, en expresiones como “desde pequeña le gustaba el idioma y siempre quiso estudiarlo”, o que le gusta por ser “de las lenguas más antiguas y lo ve como un misterio (...) aunque es muy difícil”. El 12,5 % generalizó gustar mucho de los idiomas asiáticos, esto es: no solo el idioma chino, sino los procedentes de Asia en general.

El 66,66 % de estos que expresan objetivos más espirituales, explicitó su interés en aprender o conocer (mejor, mucho más, familiarizarse mejor con) y gustar de la cultura china (un 10 % de ellos se declaró “amante de las lenguas extranjeras”, esto es: no solo China, aunque también expresó su preferencia por el chino y calificó la cultura china de “cautivadora”), un 6,66 % por sus costumbres, y el 26,66 % similar para con la historia china (de ellos, el 25 % generalizó su interés por “la historia de otros países”, o sea, no solo China), mientras el 12,5 % relaciona sus objetivos de estudiar chino con las artes (“el idioma chino es de los más artísticos y musicales que existen” y “gusta literatura y pintura”). Un 7 % explicó su interés porque “estudiar idiomas es conocer otras personas” y otro tanto considera al chino “un idioma interesante y diferente a todos los demás”. En este grupo se destacan quienes recrearon sus conocimientos de la cultura china: “en el funeral usan el color blanco, comer con palillos chinos, comida picante, bodas y trajes tradicionales”.

Un 10 % dice conocer de la cultura china por el Instituto Confucio, pero el 6,66 % la conocía previamente por libros que ha leído; el 3,33 % por la televisión cubana y otro tanto por películas. A su vez, el 6,66 % supo del Instituto Confucio por amistades, incluida alguna recomendación a estudiar aquí; y un 3,33 por “la casona”, esto es la Casa de Artes y Tradiciones Chinas.

Se destacan la historia de vida de la chica cuyo novio es chino y se quieren casar, formar una familia y “estudia el idioma chino porque deben comunicarse mejor”, vive en

el mismo municipio Centro Habana pero no inmediato, tiene 25 años de edad, profesora blanca, como segundo idioma opta por el inglés. Otros de sus motivos son que le “gusta como suena”, y quiere encontrar trabajo en China enseñando español, con el idioma chino como herramienta.

Uno fue captado en su propia casa con un anuncio, pidiendo adolescentes para estudiar en el Confucio, cuya labor comunitaria así se demuestra, así conoció el idioma chino y su cultura, aunque dice que igual los conocimientos previos de la cultura china le incidieron a estudiar el idioma; no obstante, otra de sus razones para estudiarlo, es que es gratis, en lo que coincide el 3,33 % del total.

De la bibliografía (Hernández, 2019) interesaron dos chicas más, premiadas en **el Concurso “Puente Chino Cuba 2019”**: con 24 años de edad una ganó entre los universitarios tras regresar a Cuba de España en 2014, donde las telenovelas, con apenas 16 o 17 años de edad, la acercaron por primera vez a la cultura e idioma chinos y se matriculó en el recién inaugurado Centro Cultural Chino en Madrid, que continuó en el Confucio y se ganó viajar a China a un Campamento de verano organizado por la institución en 2018; y la otra, que con 15 años recién cumplidos, ya con 10 años de edad había vivido en Beijing con sus padres que allí trabajaban y tuvo una muy buena profesora, ganó entre los estudiantes de nivel medio; ambas estudiantes proceden del capitalino municipio Plaza de la Revolución, considerado “capital de la capital” en tanto metropolitano, cosmopolita y aglutinador de tantos órganos de dirección y entidades de todo tipo y nivel, y principal núcleo de población estudiantil (véase: Couceiro, 2014).

Igualmente, Menchaca (2019) nos aportó otras dos chicas durante el Día de Puertas Abiertas, labor del Confucio con su comunidad: una estudiante universitaria de 19 años de edad que por primera vez adquiría nociones de mandarín y le motivó como segunda lengua; y una farmacéutica de 24 años, quien al recibir sus primeras clases de pinyin, le motivó por su profesión.

CONCLUSIONES

En la presente investigación se han develado dos grandes grupos de motivaciones que los han llevado a estudiar el idioma chino: las aspiraciones profesionales, y la satisfacción de sus gustos personales. En ambos, se evidencian influencias (a menudo

inconscientes y más implícitas que explícitas) de sus diversas comunidades urbanas relacionadas por las que se han conocido y se han interesado en China, su cultura y su idioma: relaciones familiares y amistosas en general, que emanan de dichas comunidades (incluidas vivencias en otros países), por los medios de difusión, o por el trabajo comunitario que ha venido realizando el Instituto Confucio desde hace años.

RECOMENDACIONES

Continuar aprovechando las herramientas de la Antropología cultural y, en especial, de la Antropología urbana en estudios que permitan, por ejemplo, profundizar y diversificar aún más en los análisis comparativos entre las diversas comunidades explícitas con respecto a los chinos que viven o residen temporalmente en Cuba y a los cubanos con respecto a los impactos.

BIBLIOGRAFÍA

Aldama Valdés, Yamile et. al. (2006): Historia de 10 de Octubre (sic) Proyecto Identidad, Comité Provincial del PCC. Publicitaria Imágenes del CIMEX.

Bridón Ramos, Dora et. al. (2008, mayo): "La problemática ambiental en el sitio urbano de Cojímar de la ciudad de la habana. Cuba". En http://www.mappinginteractivo.com/plantilla-ante.asp?id_articulo=1157.

Colaboradores de Wikipedia. Cojímar [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2020 [fecha de consulta: 10 de agosto del 2020]. Disponible en <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Coj%C3%ADmar&oldid=128123106>.

Couceiro Rodríguez, Avelino (2009): *Hacia una Antropología Urbana en Cuba*. Colección La Fuente Viva # 32, Fundación Fernando Ortiz, La Habana.

Couceiro Rodríguez, Avelino Víctor (2012, septiembre): *Legado francés a la cultura cubana*. En "Punto de Partida" (Universidad para Todos, Cátedra de la Unesco, Centro Nacional de Superación para la Cultura) Canal Educativo y Cubavisión.

Couceiro Rodríguez, Avelino Víctor (2014): *Diagnóstico municipal Plaza de la Revolución*. Archivos de dicha Dirección Municipal de Cultura.

Couceiro Rodríguez, Avelino Víctor (2015): *La ciencia en función del trabajo comunitario*. En Sello Ciencias Sociales de la Editorial Nuevo Milenio.

Couceiro Rodríguez, Avelino Víctor (2018; septiembre-diciembre, vol. 6, No.3): "70 años de dos barriadas hermanas patrimoniales: Nuevo Vedado y La Rampa". En Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, Programa Cuba de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, indexada en DOAJ, Latindex, CLASE, scielo y web of science, www.revflacso.uh.cu. (grupo 1).

Estrada Rodríguez, Azucena y Ángela Nuri Campos Orovio (2006): Historia de Boyeros. Proyecto Identidad, Comité Provincial del PCC. Publicitaria Imágenes del CIMEX.

Hernández, Joaquín (11 de mayo de 2019): "Dos cubanas enamoradas del idioma chino viajarán a Beijing". En [Spanish.xinhuanet.com](http://spanish.xinhuanet.com) Agencia Xinhua. http://spanish.xinhuanet.com/2019-11/24/c_138579183.htm.

Menchaca, Raúl (noviembre 24, 2019): "Instituto Confucio de La Habana abre sus puertas a la comunidad". En [Spanish.xinhuanet.com](http://spanish.xinhuanet.com), Agencia Xinhua.

Rensoli Medina, Rolando Julio, Ernesto H. García Gutiérrez, Wilfredo Sánchez Núñez y col. (2002): Historia de Habana del Este. Zelcom S.A., Valle de Berroa, Habana del Este.

Valdés López, Marta María, y Miriam Marrero Rodríguez (2003): *Historia de La Lisa*. Proyecto Identidad, Comité Provincial del PCC. Publicitaria Imágenes CIMEX.

LAS ESTRATEGIAS CURRICULARES DESDE LOS CONTENIDOS PROFESIONALES EN LA GESTIÓN ECONÓMICA DE LAS ORGANIZACIONES.

Autora: Dr.C. Juana María Lorente Alarcón, jlorentea@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

El perfeccionamiento continuo de la educación superior cubana está enfrascada en mantener su modelo de universidad moderna humanista, universalizada, científica, tecnológica, innovadora, integrada a la sociedad y profundamente comprometida con la construcción de un socialismo próspero y sostenible, al propiciar una educación para toda la vida, lo que exige contar con diseños curriculares pertinentes que sienten las bases para propiciar un incremento continuo de la calidad y la eficacia en la formación profesional. En tal sentido es necesario resolver las insuficiencias didácticas en el tratamiento a los contenidos profesionales, desde las estrategias curriculares, que limita la eficiencia en la solución de problemas por los estudiantes de la carrera de Economía, por lo que, se propone la elaboración de una alternativa para lograr la efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gestión

económica de las organizaciones. La integración de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje garantiza la sistematicidad y la interrelación de estas estrategias como un sistema.

Palabras claves: estrategias curriculares; proceso de enseñanza aprendizaje; contenidos profesionales.

SUMMARY:

The continuous improvement of Cuban higher education is committed to maintaining its model of a modern humanistic, universalized, scientific, technological, innovative university, integrated into society and deeply committed to the construction of a prosperous and sustainable socialism, by promoting education for all life, which requires having relevant curricular designs that lay the foundations to promote a continuous increase in the quality and effectiveness of vocational training. In this sense, it is necessary to solve the didactic insufficiencies in the treatment of professional content, from the curricular strategies, which limits the efficiency in solving problems by students of the Economics career, therefore, the development of an alternative to achieve effectiveness in the teaching-learning process of the economic management of organizations. The integration of the components of the teaching-learning process guarantees the systematicity and interrelation of these strategies as a system

KEYWORDS: curricular strategies; teaching-learning process; professional content.

DESARROLLO

Las estrategias curriculares se concretan en las disciplinas y asignaturas respondiendo a la solución de problemas profesionales (relaciones multi e interdisciplinarias), en las diferentes formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje, que connoten a la gestión económica de las organizaciones y su incidencia en los procesos sustantivos para satisfacer las necesidades cognitivas, afectivas y motivacionales de los estudiantes. Según (Horruitiner, 2006) plantea:

Expresa una cualidad igualmente necesaria al concebir el plan de estudio de una carrera universitaria, y está relacionado con aquellos objetivos generales que no es posible alcanzar, con el nivel de profundidad y dominio requeridos, desde el contenido de una sola disciplina y demandan el concurso adicional de las restantes. p.40

Desde la perspectiva de la educación superior las estrategias trascienden lo curricular e integran en ellas tanto el currículum explícito como el implícito. Ello requiere una profunda concientización de su contenido para cada profesor que interviene en el proceso de formación, pues el cumplimiento de sus objetivos

particulares y generales en la integración de todos demanda tanto de lo que se enseñe, aplique y cree en los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista como de la unidad de todas las influencias educativas que inciden en el estudiante.

Asumiendo entonces lo que establece la Dirección de Formación de Pregrado (2020) para la carrera. El diseño de las estrategias curriculares, supone acciones didácticas diseñadas para lograr aquellos objetivos generales que no es posible alcanzar con el nivel de profundidad y dominio requerido desde una sola disciplina, y requiere el concurso adicional de las restantes. p.1

La carrera de Economía atendiendo a las precisiones de la Dirección de Formación de Pregrado de la Universidad de Granma asume:

El diseño de las estrategias curriculares, supone acciones diseñadas para lograr aquellos objetivos generales que no es posible alcanzar con el nivel de profundidad y dominio requerido desde una sola disciplina, y requiere el concurso adicional de las restantes. Establecen los objetivos a alcanzar por año en relación con dicho rasgo, así como el papel que le corresponde desarrollar a cada asignatura en ese año p.1

No obstante, atendiendo a lo anterior se coincide que son instrumentos educativos que tienen carácter provisional, pues se elaboran en un momento de la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje con el objetivo de resaltar uno o varios rasgos importantes en la formación del profesional, y que una vez precisado se vuelca en los programas analíticos, en relación con los contenidos profesionales de las mismas, modelo pedagógico vigente y el diagnóstico de las habilidades que poseen los estudiantes en torno a los rasgos que se pretenden formar.

En esencia los programas de las diferentes asignaturas constituyen no solo el sistema de conocimientos que deben impartirse, sino que llevan dentro un sistema de objetivos que reflejan cómo esa asignatura ayudará en los procesos de formación en correspondencia con el Modelo Profesional. A partir del diagnóstico realizado en la carrera de Economía se identificaron las limitaciones siguientes:

- Limitaciones para lograr la efectividad de las estrategias curriculares en las carreras, años, disciplinas y asignaturas.
- Inconsistencia en el enfoque de las estrategias curriculares en los planes de estudio E.
- Limitaciones en las acciones de asesoría metodológica en las carreras en función de determinar las pautas teóricas y metodológicas para lograr efectividad en la aplicación de las estrategias curriculares.
- Limitaciones en la efectividad de las estrategias curriculares en las carreras, años, disciplinas y asignaturas a través de la preparación de estas, mediante temas, actividades, acciones y tareas.

Teniendo en cuenta lo anterior se determina como problema: insuficiencias didácticas en el tratamiento a los contenidos profesionales, desde las estrategias curriculares, que limita la eficiencia en la solución de problemas por los estudiantes de la carrera de Economía, por lo que, se propone la elaboración de acciones para lograr la efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gestión económica de las organizaciones.

En la derivación a nivel de asignatura se define la preparación metodológica de los temas las actividades, acciones y tareas (curriculares y/o extracurriculares) a desarrollar para formar el rasgo a que se aspira en correspondencia con el ciclo de formación y atendiendo a las habilidades comprometidas para cada uno de los niveles de desempeño por lo que se sugiere potenciar las acciones siguientes:

- Diseñar, implementar y evaluar estrategias, políticas y planes a nivel nacional, territorial, sectorial y empresarial para el desarrollo económico y social.
- Gestionar los procesos de planificación, organización, dirección y control de las entidades económicas.
- Implementar mecanismos e instrumentos de regulación de la economía.
- Administrar los recursos públicos con eficiencia y eficacia.
- Actuar sobre la inserción competitiva de la economía en la economía internacional.
- Trabajar como docente e investigador en actividades académicas de la

educación superior.

En tal sentido, los estudiantes de la carrera de Economía según el plan de estudio E (2020), de la salida Administración de Empresas reciben:

Los conocimientos y herramientas que los habilita técnicamente para ejercer la gestión económica de las organizaciones, que se integre de manera efectiva al liderazgo estratégico, táctico y operativo de las mismas, lo que le permite desempeñarse en los departamentos de economía (planificación, estadísticas y finanzas), recursos humanos, comercial, operaciones, logística, investigación y desarrollo, dirección, negociación. p.4

La sociedad cubana se encuentra un período histórico de construcción del socialismo, constituyendo este un prolongado, heterogéneo complejo y contradictorio proceso de profundas transformaciones en las estructuras económicas, políticas y sociales, el sistema económico sobre el que labora el egresado en Economía es un objeto de trabajo también en construcción, lo cual le impone peculiaridades importantes a la formación profesional en el contexto actual cubano. En este sentido, los principales problemas profesionales según el plan de estudio E (2020) que el egresado debe resolver están asociados a:

- El sistema económico socialista cubano en construcción; su integralidad, coherencia, institucionalidad y en correspondencia con el momento histórico actual.
- La interpretación y transformación de la realidad económica y social a partir de los fundamentos de la crítica marxista.
- La articulación entre el manejo de la coyuntura y el cambio estructural de largo plazo para alcanzar el desarrollo socialista sostenible (económico, social y ambiental).
- La producción, utilización y control eficiente y eficaz de los recursos humanos, materiales y financieros a nivel nacional, territorial, sectorial y empresarial.
- El incremento de la producción para la satisfacción de las necesidades de la sociedad, a partir de la lógica del trabajo.
- La inserción competitiva de la economía en el escenario internacional.

Lo anteriormente expuesto condiciona que la gestión económica de las organizaciones perfeccione su estrategia específica por lo que el trabajo metodológico debe proyectar las vías en que se concretan las estrategias curriculares desde el trabajo docente metodológico y científico metodológico, es común la incorporación al proceso de formación, simultáneamente, varias estrategias curriculares. Las más comunes según la Dirección de Formación de Pregrado (2020) para la carrera son:

Empleo generalizado de las tecnologías de la información y las comunicaciones, el uso de la lengua materna, la comunicación en el idioma inglés, la formación humanista del estudiante, la formación jurídica, la formación ambiental, la formación cívica, la formación patriótica, la formación pedagógica, historia de cuba, la educación vial.p.2

Lo anterior conlleva a la formación de los profesionales es un proceso que de modo consciente y sobre bases científicas se desarrolla en la gestión económica de las organizaciones para garantizar la preparación integral de los estudiantes, en su formación integral debe cumplir con una sólida formación humanista, científico-técnica, altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos profesionales cultos, competentes, independientes y creadores para desempeñarse exitosamente en los diversos sectores de la economía y de la sociedad en general. En consecuencia, con la jerarquización de la estrategia a emplear, se debe propiciar una dinámica participativa y desarrolladora en la que el estudiante:

- Actúe conscientemente sobre las propuestas planteadas.
- Comunique, a través de su comprensión e interpretación, los procesos y productos de la cultura.
- Reflexione sobre la realidad del contexto y su expresión en sus conocimientos y acciones.
- Critique su propia práctica y la de los demás.
- Construya significados y sentidos.
- Transfiera conocimientos y habilidades a nuevos contextos.
- Desarrolle valores, valoraciones, motivaciones sociales y profesionales
- Coopere con los demás estudiantes y profesores implicados.

Los contenidos profesionales a considerar en la gestión económica de las organizaciones según programa de la asignatura (2020):

- La concepción científica de la empresa.
- La empresa como sistema abierto y la medición del desempeño empresarial,
- La empresa estatal socialista como eslabón central de la propiedad social y las particularidades del Sistema Empresarial Cubano,
- Importancia del control interno de las organizaciones,
- Las particularidades de las pequeñas y medianas empresas.
- Los subsistemas empresariales y sus interrelaciones,
- El papel del entorno,
- Desempeño empresarial, eficiencia, eficacia y competitividad,
- Particularidades del Sistema Empresarial Cubano,
- La responsabilidad social empresarial,
- La calidad como ventaja competitiva de las organizaciones y las herramientas para su control,
- La gestión estratégica de la información en las organizaciones y la medición de los activos intangibles,
- Los sistemas integrados para la gestión de información en las organizaciones,
- Emprendimiento, innovación y modelos de negocio, los fundamentos de los procesos de negociación y la inteligencia de negocios como estrategia en la organización para las decisiones empresariales y las nuevas tecnologías,
- Papel de los sistemas de información y de las tecnologías de la información y la comunicación en la gestión de la empresa.
- A partir de lo anterior se tramita el sistema de habilidades siguientes:
- Diagnosticar la gestión empresarial para los diferentes tipos de empresas.
- Diseñar en materia de estructuras, sistemas y organización de procesos administrativos.
- Evaluar el impacto social y ambiental de las decisiones administrativas de las empresas.
- Participar en los proyectos de investigación sobre la dirección y gestión empresarial.

De este modo se contribuirá al desarrollo de valores en los estudiantes a través del proceso de enseñanza aprendizaje, para ello se trabajará en la ética y responsabilidad

del empresario en la sociedad socialista, para la toma de decisiones, el análisis, control y gestión de los recursos de la sociedad.

El compromiso social en la defensa de los principios de la construcción del socialismo al fundamentar las propuestas para la elevación de la eficiencia empresarial, a través de la utilización de las técnicas modernas de gestión y su valoración crítica. Además, se enfatizará en la honestidad científica de los estudiantes, en el proceso docente e investigativo; la disposición a trabajar en colectivo y de forma participativa, de manera que los prepare para su futura vida laboral a través de los modos de actuación.

En la carrera de Economía, el enfoque de sistema implica un análisis de la gestión económica de las organizaciones interrelaciona los fundamentos interdisciplinarios que sustentan el trabajo con las estrategias curriculares pues requieren de mayor precisión para la organización de estas en los documentos que rigen la actividad y su contribución a la formación para la vida.

Atendiendo a lo anterior se observan inconsistencia en el enfoque de las estrategias curriculares en las carreras, años, disciplinas y asignaturas a través de la preparación de estas, mediante la estructura de temas, actividades, acciones y tareas, en las acciones de asesoría metodológica en las carreras en función de determinar las pautas teóricas y metodológicas para lograr efectividad en su aplicación. No obstante, en aras de perfeccionar estos propósitos, las estrategias curriculares necesitan una fuerte fundamentación teórica que justifique desde la ciencia su implementación en la práctica, para de este modo, contribuir a la formación de un profesional de la educación preparado en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales de la sociedad en general, que domine la ciencia y la tecnología y al mismo tiempo con una formación humanista que permita poner estas al servicio de la sociedad. Es por ello que se hace necesario profundizar en la revisión de las acciones que debe consultar los profesores para su perfeccionamiento entre los que se encuentran:

- Planificación de los contenidos del curso y realizar una valoración sobre los nexos de los contenidos profesionales con la realidad empresarial.

- Realizar un estudio profundo de los objetivos y problemas profesionales del Modelo del Profesional, de la disciplina y el Programa de la asignatura en los diferentes niveles (general, unidades y temática).
- Realizar un levantamiento sobre las tecnologías de la información y las comunicaciones disponibles a los cuales tendrán acceso los estudiantes durante la asignatura y que permiten optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Potenciar la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones para la actualización de los contenidos a partir de los avances científicos técnicos.
- Elaborar recursos tecnológicos para potenciar los contenidos profesionales de la carrera contextualizada a las demandas del territorio.
- Contextualizar los problemas profesionales en vínculo con el sector empresarial y las legislaciones vigentes.
- Demostrar a través de los contenidos profesionales las potencialidades de las estrategias curriculares desde los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista.
- Determinar los contenidos profesionales que son clave en su formación y supone acciones diseñadas para lograr aquellos objetivos generales que no es posible alcanzar con el nivel de profundidad y dominio requerido desde una sola disciplina, y requiere el concurso adicional de las restantes.
- Concebir los contenidos profesionales que responden a la lógica del diseño del modelo de la profesión en la carrera, en su relación: objeto de la profesión- modo de actuación – funciones – campos de acción para alcanzar los objetivos de la formación del profesional. Valorar una jerarquización de las estrategias según su contribución de manera más directa al modo de actuación propuesto por el plan E contextualizada al territorio.

CONCLUSIONES

El análisis realizado permite abordar el tema en función de las necesidades de la Carrera de Economía plan E, donde el estudiante universitario tiene que desarrollar

habilidades en función de su crecimiento individual y social, como una alternativa para asumirlos retos en la sociedad.

El trabajo con las estrategias curriculares contribuye con la incorporación a la sociedad de los profesionales preparados para la vida, a partir del fortalecimiento de las capacidades socioculturales, así como a impulsar la formación de profesionales competitivos con pertinencia social, favoreciendo el desarrollo del conocimiento individual y colectivo

REFERENCIAS

Cuba. Ministerio de Educación (2020). Resolución ministerial 2/2020, sobre Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior. La Habana.

Cuba. Ministerio de Educación (2020). Resolución ministerial 2/2020, Documento Base para la Elaboración de los Planes de Estudio "E". La Habana.

Cuba. Ministerio de Educación. (2020). planes de estudio E CARRERA DE Economía. Granma.

Dirección de Formación de Pregrado (2020). Comunicación sobre la gestión pedagógica de las estrategias curriculares. Granma

Horrutiner Silva, Pedro (2007). La universidad cubana; un modelo de formación. La Habana. Cuba. Editorial Félix Varela.

Mena J. (2008). La formación profesional de los bachilleres técnicos: Responsabilidad a compartir entre la escuela politécnica y las entidades laborales. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad Habana.

RETOS ACTUALES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE CONTENIDOS PROFESIONALES EN LA SEMIPRESENCIALIDAD

Autor. Dr. C .Adís Nubia Cutiño Reynaldo, adiscutinoreynaldo@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

Es un reto en la formación de profesionales, el desarrollo de capacidades para la aplicación del contenido a diversas situaciones y la operacionalización adecuada de la información, sobre la base de un aprendizaje semipresencial, que permita combinar la ayuda pedagógica presencial, con otros recursos tecnológicos disponibles, para lograr mediante el trabajo autónomo adquirir competencias para su profesión, En tal sentido es necesario resolver las insuficiencias didácticas en el tratamiento a los contenidos profesionales, con el empleo de recursos interactivos disponibles, que limita la eficiencia en la solución de problemas con un mayor nivel de complejidad por los estudiantes de la carrera de Educación. Economía, por lo que, se propone la elaboración de una metodología para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos profesionales en la semipresencialidad, con el empleo de la Plataforma Interactiva MOODLE, que contribuya a resolver las insuficiencias detectadas. La Metodología se estructura por pasos, en los que se expresan sus funciones como componentes sistémicos y se proponen acciones metodológicas para el profesor relacionadas con el empleo de los recursos interactivos disponibles, orientaciones; así como, los documentos de consultas y guías de estudio. Para su aplicación se seleccionó una muestra de 25 estudiantes de quinto año, mediante un pre-experimento pedagógico, donde la valoración de los resultados permitió expresar que se logra una mayor apropiación de los contenidos, sobre la base de un aprendizaje semipresencial y autónomo.

Palabras Claves: aprendizaje semipresencial, contenidos profesionales, solución de problemas.

CURRENT CHALLENGES OF THE TEACHING- LEARNING PROCESS OF PROFESSIONAL CONTENT IN SEMI-PRESENTIALITY

SUMMARY

It is a challenge in the training of professionals, the development of capacities for the application of the content to various situations and the adequate operationalization of the information, based on blended learning, which allows combining face-to-face pedagogical help with other available technological resources , to achieve through autonomous work to acquire skills for their profession, In this sense it is necessary to solve the didactic deficiencies in the treatment of professional content, with the use of available interactive resources, which limits the efficiency in solving problems with a greater level of complexity by the students of the Education career. Economics, therefore, the development of a methodology is proposed to improve the teaching-learning process of professional content in blended learning, with the use of the MOODLE Interactive Platform, which contributes to solving the deficiencies detected. The Methodology is structured by steps, in which its functions are expressed as systemic components and methodological actions are proposed for the teacher related to the use of available interactive resources, orientations; as well as consultation documents and study guides. For its application, a sample of 25 fifth-year students was selected, through a pedagogical pre-experiment, where the evaluation of the results allowed expressing that a greater appropriation of the contents is achieved, on the basis of blended and autonomous learning.

Keywords: blended learning, professional content, problem solving.

INTRODUCCIÓN

Las sociedades requieren de la formación de profesionales, con capacidades intelectuales para la aplicación del contenido a diversas situaciones y la operacionalización adecuada de la información sobre la base de un aprendizaje semipresencial (blendedlearning), que permita combinar la ayuda pedagógica presencial, con otros recursos tecnológicos disponibles que faciliten el aprendizaje mediante el trabajo "autónomo" ("un-blended"), para ejercer con competencias y calidad su profesión.

Por otra parte, el desarrollo de la economía exige del estudio del análisis económico financiero, para aprender a hacer un mayor uso de los recursos, elevar la productividad, la competitividad, los rendimientos de la inversión y la rentabilidad, entre otros aspectos; así como del desarrollo de habilidades para el uso de las tecnologías informáticas, donde desempeña un importante papel el empleo de la Plataforma Interactiva MOODLE, para la apropiación de los contenidos profesionales y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en correspondencia con la realidad educativa actual.

En tal sentido, el perfeccionamiento en la Educación Superior, con la incorporación de un nuevo Plan de Estudio E, que cuenta con un currículo base, propio y optativo-electivo exige de la búsqueda de alternativas para potenciar la semipresencialidad y la Educación a Distancia, como es el uso de plataforma Interactiva MOODLE, bibliotecas virtuales, aplicaciones y el uso de FTP, como consecuencia de la COVID-19, que hoy sacude agresivamente al mundo, se imponen exigencias notorias a la formación de profesionales, pues para lograr un mayor acercamiento a los conocimientos sobre los procesos productivos y económicos contextualizado a las características de las entidades laborales de forma independiente o con poca ayuda docente, es necesario el empleo de tecnologías existentes.

La Universidad de Granma, al igual que el resto de las universidades del país, ha puesto en práctica un conjunto de medidas, para que con el empleo de métodos didácticos y de recursos interactivos disponibles, se facilite la reducción de las horas lectivas y se propicie la autogestión del aprendizaje para la apropiación de contenidos profesionales, estimulando en todo momento la no presencialidad o la

semipresencialidad, sin dejar a un lado el cumplimiento de las medidas higiénicosanitarias y el distanciamiento físico, tanto en la institución, como en todas las actividades planificadas.

Estos aspectos conllevan a utilizar vías, herramientas y acciones que posibiliten alcanzar una efectiva integración entre estas exigencias y la necesaria formación humanista del estudiante universitario, donde la apropiación de contenidos profesionales y la preparación del profesor desempeñan un rol profesional y social importante para alcanzar eficiencia en la solución de problemas de la profesión. Por este motivo, se realiza un diagnóstico fáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad semipresencial, de la carrera de Educación. Economía, y se constatan limitaciones en lo concerniente a:

- El análisis e interpretación de la información económico-financiera, en correspondencia con las problemáticas que se plantean, lo cual limita su solución desde posiciones reflexivas y argumentadas.
- La construcción de procesos económicos y financieros de forma individual y colectiva.
- La realización de valoraciones lógicas sobre los resultados económico-financieros de una entidad objeto de estudio.
- El empleo de procedimientos que propicien el autoaprendizaje.
- En el empleo de materiales y guías de estudios que faciliten la articulación entre las acciones a ejecutar y la integración de contenidos, para lograr la solución de problemas de forma independiente y con mayor nivel de complejidad.
- En la estructuración lógica del sistema de conocimientos, para posibilitar su ubicación en el sitio de la Plataforma Interactiva MOODLE.
- En visualización de la información con el empleo los recursos interactivos disponibles, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la semipresencialidad para lograr la apropiación de contenidos propios de la profesión.

Estos elementos evidencian que es un reto perfeccionar las didácticas particulares, la virtualización en la semipresencialidad, teniendo en cuenta el mayor empleo de los recursos interactivos disponibles para lograr la apropiación de contenidos profesionales y perfeccionar el enfrentamiento a la solución de problemas con un mayor nivel de complejidad por los estudiantes, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la semipresencialidad.

Se delimita, entonces, el siguiente problema de investigación: insuficiencias didácticas en el tratamiento a los contenidos profesionales, con el empleo de recursos interactivos disponibles, limita la eficiencia en la solución de problemas con un mayor nivel de complejidad por los estudiantes de la carrera de Educación. Economía.

Por otra parte, en los momentos actuales se convierte en un menester adquirir una cultura y lograr el autoaprendizaje de los contenidos profesionales, con la aplicación de métodos y procedimientos que, en función de los objetivos y del proceso evaluativo previsto, contribuya a descubrir y resolver problemas que responden a la profesión, ello conlleva a determinar como objeto de la investigación: el perfeccionamiento de la formación profesional

Estos elementos y las limitaciones detectadas permiten delimitar como objetivo de la investigación: la elaboración de una metodología para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos profesionales en la semipresencialidad, **con el empleo de la Plataforma Interactiva MOODLE**, que contribuya a resolver las insuficiencias que limitan la solución de problemas con un mayor nivel de complejidad por los estudiantes de la carrera de Educación. Economía.

Metodología para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenido profesionales en la semipresencialidad, **con el empleo de la Plataforma Interactiva MOODLE.**

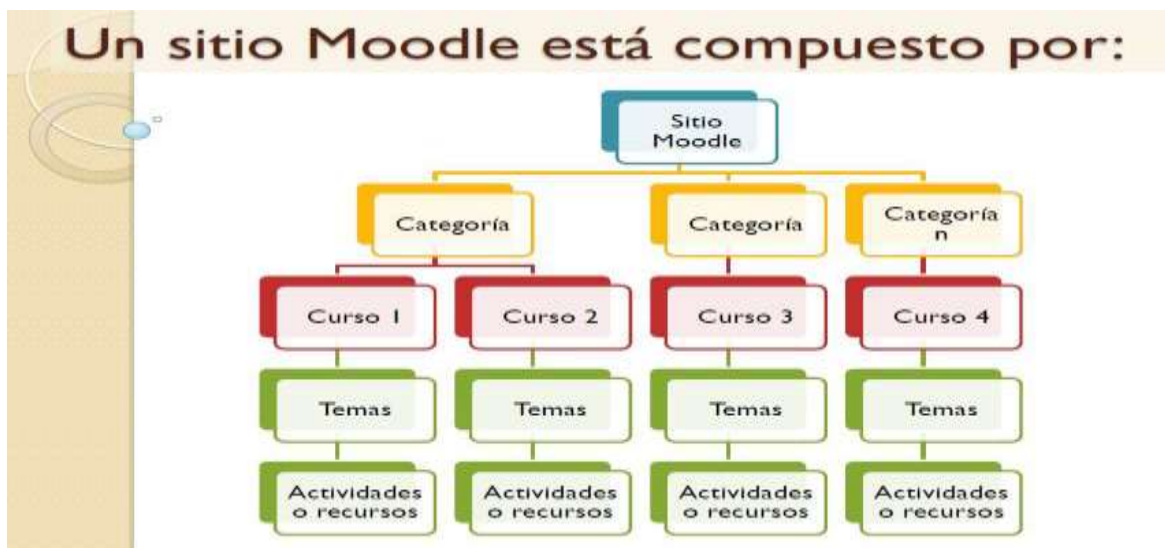
La metodología se considera una propuesta de cómo proceder para lograr la apropiación de contenidos profesionales utilizando como vía la virtualización en la semipresencialidad, con el empleo de la Plataforma Interactiva MOODLE, para la solución de problemas a partir de la determinación de una meta u objetivo general, de objetivos específicos y de pasos que facilitan su utilización, control y evaluación del

aprendizaje por los estudiantes, cada uno de sus pasos, al tener un carácter sistémico, se constituyen como componentes, que tienen sus características, funciones y acciones a ejecutar por los estudiantes y profesores, las que resultan consecuentes con la lógica seguida en su estructura.

Paso I. Determinación por el profesor del objetivo general de las asignaturas de la profesión y de los objetivos específicos en cada una de ellas, en correspondencia con las ideas más generales o categorías que se configuran en cada curso y en cada tema a desarrollar de la plataforma Interactiva MOODLE.

Su determinación debe propiciar acciones metodológicas, como:

- Organizar el contenido atendiendo a la estructura establecida en el sitio Moodle, teniendo en cuenta la derivación gradual de los objetivos y la sistematización de acciones para lograr el desarrollo de habilidades profesionales, hasta agotar todas las posibilidades de aprender a solucionar problemas, con un mayor nivel de complejidad por los estudiantes de forma independiente o con poca ayuda. Ejemplo, un sitio Moodle, tiene categorías que se pueden corresponder con las disciplinas, en cada una de ellas se matriculan cursos que son sus asignaturas, en las que incorporan tantos temas, temáticas, actividades o recursos, que permiten virtualizar de forma directa el contenido a desarrollar durante el proceso de enseñanza aprendizaje.



- Elaborar para cada curso, materiales digitales, estructurados por temas y temáticas con las actividades, notas fundamentales del profesor y otras bibliografías complementarias.
- Utilizar como recurso interactivo disponible “Glosario “para situar una información estructurada en forma de “conceptos” y “explicaciones”, actividades, una guía de estudio, artículos, presentaciones a modo de enciclopedia, con un tamaño menor de 8M en (pdf), de manera que facilite la aprehensión de la información y su profundización, desde un enfoque constructivo y desarrollador.
- Utilizar en los Bloques que se ubican en las columnas a los costados de la plataforma aquellos aspectos que deben permanecer de forma inalterable o permanente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: el programa de las asignaturas (pdf), la bibliografía básica (.pdf, .pps, .doc) y los procedimientos tecnológicos más generales a utilizar para la autogestión del aprendizaje.

Paso II. Utilización de procedimientos tecnológicos para la autogestión del aprendizaje, tiene como objetivo que el estudiante comprenda la lógica a seguir para el desarrollo del contenido, como expresión de la operacionalización del método de solución de problemas, contextualizados a las características de la economía como ciencia, y la actividad económica empresarial, los que posibilitan la orientación independiente o con poca ayuda presencial del docente para el desarrollo de habilidades profesionales específicas.

Entre los procedimientos tecnológicos, pueden estar:

- Selección y representación de la información económico-financiera, son operaciones que se desarrollan sistemáticamente para compendiar un sistema de conocimientos sobre la información económico-financiera expresada en los estados financieros y en otras fuentes de información de las empresas, en uno o varios periodos (año, semestre, semanas, días), para su incorporación o construcción del aprendizaje de los estudiantes, precisan de la ejecución de operaciones como: la observación, la selección y representación de la información en forma de tablas, balances o gráficos y de valores profesionales para significar las características de los procesos económico-

financieros, los efectos positivos y negativos observados, el importe, proporción o variación de resultados.

- La aplicación de métodos y técnicas económicas, contables u otras, es el principal sistema de conocimiento o ideas rectoras de la mayor parte de las asignaturas de la profesión, facilitan su continuidad, secuenciación y profundidad, permite la incorporación de operaciones como: el cálculo de indicadores, el análisis, la comparación, el descubrimiento de reservas internas, y la reflexión sobre las perspectivas de gestión de la entidad objeto de estudio.
- La elaboración de informes parciales y finales, se incorpora al contenido, mediante la integración parcial o total de un sistema de conocimiento expresados en forma de indicadores o tablas, que sintetizan la información o brinda la necesaria para llegar a partir del resultado final más visible u observable, y en progresión regresiva analizar el comportamiento de los procesos económico-financieros, determinar factores y causas de los problemas detectados, mediante operaciones como: sintetizar la información, comunicar la información de manera relevante, entre otras.

Mediante este procedimiento se debe contribuir a la formación de valores profesionales, dirigidos a la comprensión de la necesidad de proponer ajustes pertinentes para la toma de decisiones, de expresar los éxitos, fracasos o aspectos que son necesarios atender por la empresa objeto de estudio, para evitar otros problemas, a destacar las fortalezas y las debilidades con el propósito de aprender a brindar su utilidad a diferentes usuarios, a pesar de que puedan existir diferentes interpretaciones.

- Propuesta de alternativas para la toma de decisiones, incorpora un sistema de conocimiento sobre la propuesta de medidas prospectivas y perspectivas que mejoran la situación económico-financiera de una entidad, una vez que se detectan las causas o se determina el porqué de los males, fortalezas, de los efectos positivos o negativos que se obtienen y su incidencia en los resultados económico-financieros, sustentan la realización de proyecciones futuras y la fundamentación del proceso de planificación o el sistema de control y gestión de la empresa, por lo que tiene un enfoque interdisciplinario, posibilita el desarrollo de operaciones como: el análisis, la interpretación y la valoración de los resultados.

Permite potenciar la formación de profesionales para proponer las posibles alternativas de solución de los problemas existentes, aplicar lo aprendido en la implementación operativa de procesos, en la elaboración de planes o estrategias de gestión, de desempeño o cumplimiento de objetivos y políticas que se establecen.

Para ello se pueden considerar las siguientes acciones metodológicas:

- Realizar la ejecución de procedimientos tecnológicos, primero de manera gradual y luego de forma integradora, utilizando el recurso interactivo “Tareas” para expresar los trabajos, labor, actividad o ejercicios que se les orientan a los estudiantes y que no están contempladas de forma explícita por otro módulo de Moodle. Los alumnos devuelven su resultado o el trabajo en un archivo informático.
- El profesor debe estimular la comprensión del contenido, como punto de partida para lograr elaboración de resúmenes sobre los resultados alcanzados de forma efectiva e individual por los estudiantes, para lograr un mejor aprovechamiento de las horas presenciales y semipresenciales, o para enviar mediante las plataformas las valoraciones realizadas.
- El profesor en todo momento debe tener en cuenta la elaboración de indicaciones metodológicas para la ejecución del trabajo independiente de los estudiantes, en correspondencia con las características de la clase encuentro para la semipresencialidad y la Educación a Distancia

Paso III. Establecimiento de una lógica metódica para la enseñanza-aprendizaje de contenidos profesionales en la semipresencialidad, como expresión de las relaciones que se establecen entre el método de solución de problemas y su vínculo con otros métodos y procedimientos didácticos y tecnológicos, que puede emplear el profesor para lograr el aprendizaje autónomo o con poca ayuda por los estudiantes o sobre la base de un enfoque constructivo e integrador de los contenidos digitales expresados en cada una de las actividades fundamentales diseñadas por el profesor en correspondencia con el curso, el tema y la temática planteada.

En correspondencia con el curso y el tema planteado, y según la forma organizativa docente, el profesor sin dejar como método más general el solución de problemas, puede hacer mayor énfasis en el empleo del método investigativo, búsqueda parcial

heurística, trabajo independiente, por equipo o por parejas, para ello se proponen como acciones metodológicas fundamentales las siguientes:

- Utilizar como recurso interactivo “Tareas”, para orientar y ejecutar tareas de forma individual o colectiva, mediante su presencialidad y la no presencialidad a partir del planteamiento de situaciones de aprendizaje, expresadas en forma de problemas docentes integradores y tareas problémicas que guían su desarrollo, se contextualizan a las características de la actividad empresarial objeto de estudio. Conllevan a la determinación de incógnitas que, en su mayoría, necesitan de la investigación para la búsqueda de información, del establecimiento de nexos y relaciones entre múltiples procesos económico-financieros, por lo que posibilitan el vínculo con los procedimientos tecnológicos
- Incorporar preguntas para favorecer la problematización del comportamiento de los procesos económico-financieros mediante el recurso interactivo “Taller” donde la interacción constructiva entre los estudiantes y el profesor, el trabajo en grupo con un gran número de opciones que estimulan los procesos lógicos del pensamiento a partir del problema docente integrador y de las tareas planteadas.
- Utilizar como recursos interactivo disponible, el “Foro” como un medio ideal para publicar pequeños mensajes, mantener discusiones públicas sobre la información u opiniones allí vertidas o aclarar dudas.

Paso IV: Control y evaluación del aprendizaje para la apropiación de contenidos profesionales. Tiene como objetivo: determinar las acciones metodológicas que facilitan el control y evaluación del aprendizaje, según las actividades docentes y estrategias diseñadas, para actuar con rigurosidad, creatividad e independencia en la apropiación del contenido profesional planteado.

Entre las acciones metodológicas están:

- Establecer dimensiones, indicadores y escalas valorativas, en correspondencia con las acciones a ejecutar para que una vez sistematizadas se convierta en habilidades profesionales.

- Estimular la búsqueda de la significatividad y la valoración de resultados, de manera que permitan diagnosticar la situación de la empresa y realizar proyecciones futuras.
- Constatar la elaboración de evidencias en forma de portafolios, proyectos o informes, simulaciones contextualizadas a la actividad empresarial; así como, otras actuaciones específicas que reflejen la formación y dominio de las competencias cognitivas, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La valoración de la efectividad de la metodología propuesta, se ejecuta mediante la aplicación de métodos empíricos como, criterio de expertos, talleres de socialización y preexperimento pedagógico. Los que permitieron evaluar la factibilidad, pertinencia y la posible aplicación de la metodología en la práctica educativa

Para la aplicación de la metodología, se elabora el diseño pre-experimental y en las etapas se tiene en cuenta: el planteamiento de la hipótesis, la determinación de las variables relevantes, su operacionalización y selección de escala valorativas. También se seleccionan como unidades experimentales: los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, Economía, como muestra 25 de una población constituida por 40, representativa del 62,5% del total, a partir del empleo del criterio de selección intencional, por ser este el grupo con que impartió docencia la investigadora.

Para la realización del pre-experimento se emplea una prueba pedagógica de entrada y otra de salida, el cual se desarrolla a partir del curso escolar 2016-2017, se realiza una constatación inicial y otra final, con el objetivo comprobar el nivel de apropiación del contenido. En la que se toma como ejemplo la asignatura de Análisis Económico y Financiero. Ver las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Resultados comparativos de las pruebas pedagógicas de entrada y salida

Dimensión / categorías generales	PRUEBA DE ENTRADA	PRUEBA DE SALIDA
Nivel de fundamentación del proceso análisis económico y financiero	EVALUACIONES	EVALUACIONES

indicadores/categorías	2	3	4	5	TOTAL	2	3	4	5	TOTAL
Nivel de análisis del comportamiento de la información económico-financiera.	17	8	0	0	25	0	3	18	5	25
Nivel de interpretación de la información y de razones económico-financiera.	17	7	1	0	25	0	0	18	7	25
Nivel de valoración de la situación económico-financiera.	12	10	3	0	25	0	6	15	4	25
Nivel de evaluación de los resultados del proceso de análisis económico y financiero.	16	8	1	0	25	1	3	16	5	25

Se propone la siguiente escala valorativa. Utilizando como cualidad el nivel de precisión de las operaciones a desarrollar en cada uno de los indicadores.

Ejemplo:

5 puntos, si realizan las operaciones de los cuatro indicadores.

4 puntos, si realizan las operaciones de tres indicadores.

3 puntos, si realizan las operaciones de dos indicadores.

2 puntos, si realizan las operaciones de un indicador o de ninguno.

Al comparar los resultados se observa que para cada caso los resultados de la prueba de salida son mejores que los obtenidos en la prueba de entrada, lo que se evidencia a manera de resumen en la Tabla 2. Resultados generales

Resultados en el nivel de apropiación del contenido.	2	3	4	5	Aprobados
Prueba pedagógica de entrada.	14	10	1	0	11
Prueba pedagógica de salida.	0	3	20	2	25
Incremento.					2,27 %

Al comparar los resultados, se observa que el 100% de los estudiantes aprueban y solo tres quedan evaluados con 3, lo que revela el cumplimiento del objetivo.

Entre los logros fundamentales se revela: un mayor nivel de apropiación del contenido, el desarrollo de habilidades y hábitos que posibilitan el desempeño de su profesión, coherencia lógica para la sistematización, profundización y transferencia a nuevas situaciones, mayor visualización del aprendizaje semipresencial con el empleo de la plataforma interactiva Moodle, lo que posibilita el perfeccionamiento del enfrentamiento a problemas de mayor complejidad en su contexto laboral una vez graduado.

CONCLUSIONES

- Con la elaboración de la metodología se favorece la virtualización del aprendizaje semipresencial desde una nueva lógica de integración totalizadora de contenidos profesionales, con el empleo de los recursos interactivos disponibles en la institución, los que posibilitan la comunicación en línea entre profesores y estudiantes.
- La plataforma interactiva MOODLE promueve un esquema de enseñanza-aprendizaje colaborativo en el que el estudiante es protagonista activo de su propia formación y el profesor crea por medio del diseño actividades, bloques, cursos y tareas, un ambiente apropiado para que los estudiantes gestionen y construyan su aprendizaje.
- El desarrollo de la virtualización en el aprendizaje semipresencial, se convierte en los momentos actuales, en un reto para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos profesionales en la semipresencialidad.

BIBLIOGRAFÍA.

Aguirre, B. (Comp) (2011). Diplomado: "Competencias Docentes desde el Paradigma Constructivista. Manual del participante. ICCE. Universidad Cristóbal Colón. Sede: La Habana, Cuba

Álvarez, C. M. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana, Cuba: Academia.

Álvarez, C.M. (1997). *La Universidad. Sus procesos y sus leyes*. La Habana, Cuba. IPLAC. Pedagogía' 97

Demestre, A., Castells, C. y González, A. (2004). *Técnicas para Analizar Estados Financieros*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Echevarría, O., Hernández, A., Tansini, R., y Zejan, M. (2000). *Instrumento para el análisis económico*. Montevideo. Uruguay: Asdi

El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/155/15519374001.pdf>

Horruitinier, P. (2006). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. La Habana, Cuba: Félix Varela.

La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/270/27031405.pdf>

Sitio de la Plataforma Interactiva Moodle (2019). Universidad de Granma. Cuba.

Piaget, J. (1976). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Silvestre, M. (2001). *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Teorías Constructivistas del Aprendizaje Disponible en <http://biblioteca.digital.academia.cl/jspui/bitstream/123456789/2682/1/TPEDIF%2024.pdf>

UNESCO, (1995). *Nuevas perspectivas sobre la evaluación*. París

Universidad de La Laguna <http://www.edulab.ull.es/tecedu>

Universidad de Sevilla <http://tecnologiaedu.us.es/>

Universidad Autónoma de Barcelona <http://dewey.uab.es/pmarques/uabte999.htm>

Universidad de Extremadura http://www.unex.es/didactica/Tecnologia_Educativa/

EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA CARRERA DE PERIODISMO DE LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA.

Autores: MSc. Elvia María Pérez González, elvia@fcom.uh.cu
DraC. Miriam Rodríguez Ojeda, miriam.rodriquez@fcom.uh.cu

Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana.

RESUMEN

La presente investigación propone un acercamiento al proceso de enseñanza aprendizaje de la carrera de Periodismo de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana, mostrando una propuesta evaluativa dentro de la formación del futuro profesional, potenciando el portafolio como forma de validar el aprendizaje en los estudiantes, a partir de la aplicación en una asignatura específica dentro del currículo base de la carrera. La investigación se sustenta en las premisas didácticas metodológicas y propone centrar el proceso formativo de la carrera en el conocimiento y desarrollo de un sistema evaluativo dinamizador de aprendizajes creativos y autorregulado por los propios estudiantes. Esta metodología empleada obedece a los fundamentos de la Didáctica, como uno de los pilares científicos de la escuela cubana que ha conducido a logros significativos en la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje en nuestras instituciones docentes, tomando en cuenta una formación desarrolladora y generadora de saberes compartidos. Contribuyendo con el proceso de excelencia dentro de la carrera de periodismo, nos proyectamos a favor de la elaboración de una propuesta metodológica que potencie el andar cíclico y colaborativo de profesores y estudiantes, centrado en formas novedosas de evaluación, donde el conocimiento se convierta en fuente de aprendizaje como vía para personalizar las influencias educativas y potenciar la formación integral del futuro profesional que aspiramos.

Palabras Claves: enseñanza aprendizaje, evaluación, periodismo. propuesta metodológica.

THE PORTFOLIO AS A DIDACTIC TOOL FOR THE TEACHING- LEARNING PROCESS OF JOURNALISM STUDIES IN THE FACULTY OF COMMUNICATION OF THE UNIVERSITY OF HAVANA.

SUMMARY

Current research proposes an approach to the teaching-learning process of the Journalism career in the Faculty of Communication of the University of Havana, showing an evaluative proposal with in the training of the future professional, strengthening the portfolio as a way to validate the learning in the students, apart from the application in a specific subject with in the base curriculum of the career. There search is base don the methodological didactic premises and proposes to focus the training process of the career in the knowledge and development of an evaluative system for the dynamization of creative learning, and self-regulated by the students themselves. This methodology is basedon the fundamentals of didactics as one of the scientific pillars of the Cuban school, that has led to significant achievements in the quality of the teaching-learning process in our teaching institutions, considering training

and generation of shared knowledge. Contributing to the process of excellence within the career of journalism, we project ourselves in favor of the elaboration of a methodological proposal that enhances the cyclical and collaborative way of professors and students, focus on innovative forms of evaluation, where knowledge becomes a source of learning as a way to personalize the educational influences and promote the integral formation of the future professional that we aim.

Key-words: Teaching-Learning; Evaluation; Journalism; Methodological Proposal.

INTRODUCCIÓN

Las grandes transformaciones políticas, económicas y sociales que han tenido lugar en Cuba en los últimos cuarenta años no han dejado fuera una de las actividades más importantes de la sociedad: la educación. En ello especial lugar ha desempeñado la conformación de una teoría y una práctica didáctica que responda a las necesidades y aspiraciones de la nueva realidad social.

Criterio básico y esencial en la educación cubana es la unidad dialéctica de la actividad del docente y de los alumnos. Ello explica por qué se interpreta que el proceso de enseñanza – aprendizaje es uno, bilateral e interactivo y que por su esencia no pueden ser separados ni en la teoría ni en la práctica.

La enseñanza del periodismo en nuestro país no ha quedado ajena a estas transformaciones, involucrándose de forma directa al impulso de una formación dinámica y desarrolladora en función de estilos de aprendizaje que tributen a la consolidación del compromiso y sentido de pertenencia con el ejercicio profesional responsable y consciente, caracterizado por el análisis, la investigación y la profundidad, en correspondencia con una práctica sustentada en principios éticos coherentes con el proyecto social y el encargo que, al interior del mismo, debe cumplir la carrera.

La carrera de Periodismo, aunque joven, dentro de la Educación Superior Cubana, sienta sus bases metodológicas para una mejor formación, es por esto que los profesores cada vez nos sumamos en la búsqueda de nuevas formas dentro del proceso docente.

Esta investigación centra su atención en la evaluación como práctica educativa constituyendo un mecanismo necesario para constatar que nuestros estudiantes

poseen las competencias básicas precisas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran a ejercer.

Es por esto que planteamos como objetivo, Fundamentar una **propuesta didáctica-metodológica en la carrera de Periodismo centrada en nuevas formas de evaluación que contribuyan** a un diagnóstico dinámico, continuo e integral en la adquisición de conocimientos en el estudiantado.

En el abordaje de la propuesta, fundamentamos la evaluación a través de una de sus formas más novedosas, que es el trabajo a través del portafolio como forma evaluativa.

Para la exploración de las formas evaluativas de la carrera, empleamos un sistema de observación a múltiples y diversas formas de docencia dentro de la carrera en asignaturas de la especialidad como: Periodismo de Investigación, Periodismo y Gestión para el Desarrollo y Estudios de la Praxis Periodística, se utiliza además una perspectiva cualitativa con diferentes técnicas de investigación como son : revisión bibliográfica-documental de los planes de estudio, documentos normativos y actividades metodológicas dentro de la carrera y las disciplinas.

DESARROLLO

Premisas para una evaluación diferente

La educación superior cubana desde los tiempos de la Reforma Universitaria de 1962, ha ido perfeccionando su modelo pedagógico y se orienta a alcanzar el tipo de profesional al que objetivamente aspira la sociedad. Muchos son los esfuerzos que en los últimos años se realizan para dar fundamento científico al proceso formativo con el fin de lograr mayores niveles de excelencia.

Al interpretar el proceso de enseñanza – aprendizaje como sistema llegamos a identificar que en todos los casos este proceso posee, como componentes los siguientes: el problema, los objetivos, el contenido, los métodos, los medios, la evaluación y las formas de organización; todos frecuentemente denominados como componentes no personales del proceso docente – educativo.

La evaluación se ha convertido, desde hace un tiempo, en la piedra angular del sistema educativo. No se puede comprender la enseñanza sin tener en cuenta la evaluación, porque la evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Decir que la evaluación es una parte sustantiva y necesaria del proceso formativo puede parecer una obviedad. Pero conviene dejar sentado ese principio desde el inicio porque si no estaremos siempre sumidos en un debate larvado sobre la legitimidad y/o la conveniencia de las evaluaciones.

La evaluación es el componente regulador del proceso docente – educativo. No es interpretada como momentos, sino como parte intrínseca y permanente del propio proceso.

Se reconoce la estrecha relación entre los restantes componentes del proceso y la evaluación, que no se limita a la evaluación del aprendizaje, sino de todos los componentes y actividades del proceso docente – educativo.

La escuela cubana realiza un permanente proceso de evaluación del aprendizaje junto al profesoral, institucional y curricular. Al asumir este proceso evaluativo se interpreta que en él están presentes dos niveles: el macro y el micro y que por su esencia se relacionan y se diferencian y en ellos participan todos los factores y sujetos activos del proceso docente – educativo cubano.

La evaluación educativa en los niveles señalados es un proceso importante en la actividad educacional nacional y sigue los principios y leyes de la actividad educativa institucional, al mismo tiempo que es manifestación de la científicidad con que se concibe, desarrolla e investiga el proceso pedagógico.

Partamos, pues, del hecho de que la evaluación forma parte del currículo universitario. Es decir, forma parte del proyecto formativo que cada Carrera propone.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos se caracteriza por ser un componente esencial e intrínseco del proceso de enseñanza, utiliza procedimientos e instrumentos de recogida de información educativamente válidos, es un proceso que se centra en el alumno y es una tarea profesional que implica una responsabilidad docente.

Se hace necesario entender, que la evaluación además de ser coherente con los grupos y los objetos de enseñanza, cumple determinadas funciones: Deben ir dirigidas igualmente a determinar en qué medida el aprendizaje realizado por los estudiantes es significativo y cómo logra implicarse en la formación de motivaciones, sentimientos, actitudes y valores. Debe poner el énfasis en establecer la calidad de los nuevos aprendizajes, es decir, su solidez y duración, sus posibilidades de ser recuperado, generalizado y transferido a nuevas situaciones, es decir, su funcionalidad. Y finalmente, debe ofrecer indicaciones a los docentes para determinar en qué medida estos aprendizajes están promoviendo el crecimiento personal de los aprendices, de su capacidad de aprender a aprender, y de su disposición para hacerlo permanentemente.

“Investigadores en estos temas, refieren que constituye un freno en el proceso la falta de una cultura de la evaluación entre los actores del proceso educativo, alumnos, profesores y directivos, lo que genera que las formas prácticas evaluativas no se correspondan con los contenidos, enfoques y propósitos del modelo educativo. Por otra parte la falta de bases teóricas y técnicas en algunas de las fases del proceso evaluativo: la planeación, el diseño y desarrollo de instrumentos de evaluación; el análisis de la información, o la interpretación y uso de los resultados. Estos frenos inciden de manera negativa en los estudiantes cuando sus argumentos suelen ser, superficiales o sesgados.

Durante mucho tiempo, el proceso de control y evaluación se ha visto como una tarea propia y única del profesor. En los marcos de esta concepción de enseñanza–aprendizaje donde el alumno es considerado como centro y protagonista activo, y los métodos conducen a la participación consciente y autorregulada del estudiante en el proceso, resulta esencial pensar en la necesidad de cambios en la concepción de la evaluación. En este sentido, la evaluación no es exclusiva de los profesores. Los estudiantes participan en su evaluación (aprenden a autoevaluarse objetivamente y a evaluar a sus compañeros) como vía para la autorregulación de un aprendizaje consciente.

En el proceso formativo de la carrera de periodismo, quedan por lograr metas en cuestiones didáctica y metodológicas, que los profesores han tomado en cuenta al

asumir la docencia, sin renunciar a las dinámicas profesionales de la facultad, donde la enseñanza es constructiva y desarrolladora, en función del aprendizaje de los estudiantes.

La formación académica del periodista se proyecta desde una cada vez mayor conexión de herramientas teóricas y prácticas propias del periodismo, con el conocimiento proveniente de otras especialidades en los planos teórico y de la investigación aplicada, a fin de generar prácticas inter/transdisciplinarias docentes e investigativas que permitan articular competencias y hacereres que respondan a las demandas de los entornos laborales y sociales.

Partiendo de esta premisa nos dimos a la tarea de proponer después de un estudio realizado, nuevas formas para aplicar la evaluación, que responda a las dinámicas profesionales del periodista. Nos pareció pertinente potenciar la utilización del portafolio por adecuarse muy bien a las habilidades comunicativas que debe tener un futuro profesional del periodismo.

Insertamos pues el portafolio como forma de evaluación en las asignaturas de Periodismo de Investigación, Periodismo y Gestión para el Desarrollo y Estudios de la Praxis Periodística, pertenecientes a la disciplina Problemas Conceptuales del periodismo.

Apuntes para un Portafolio.

El portafolio es una modalidad de evaluación, su uso permite ir monitoreando la evolución del proceso de aprendizaje por el profesor y por el mismo estudiante, de tal manera que se puedan ir introduciendo cambios durante dicho proceso.

Es una forma para recopilar la información que demuestra las habilidades y logros de los estudiantes, cómo piensa, cómo cuestiona, analiza, sintetiza, produce o crea, y cómo interactúa (intelectual, emocional y social) con otros, es decir, permite identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes. Puede utilizarse en forma de evaluación, co-evaluación y de autoevaluación. El uso de este

recurso permite ir monitoreando la evaluación del proceso de aprendizaje de tal manera que se puedan ir introduciendo cambios en él.

Para la elaboración de un portafolio como forma de evaluación se deben tener en cuenta algunas consideraciones:

- Determinar el propósito.
- Seleccionar el contenido y la estructura.
- Decidir cómo se va a manejar y conservar el portafolio.
- Establecer los criterios de evaluación y evaluar el contenido.
- Comunicar los resultados a los estudiantes.

Ventajas del portafolio

- Promueve la participación del estudiante al monitorear y evaluar su propio aprendizaje.
- Requiere que los estudiantes asuman la responsabilidad de sus aprendizajes.
- Provee la oportunidad de conocer actitudes de los estudiantes.
- Provee información valiosa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los maestros pueden examinar sus destrezas.
- Se pueden adaptar a diversas necesidades, intereses y habilidades de cada estudiante.
- Promueve la auto evaluación y control del aprendizaje.
- Certifica la competencia del alumno, basando la evaluación en trabajos más auténticos.
- Permite una visión más amplia y profunda de lo que el alumno sabe y puede hacer.
- Proveen una estructura de larga duración.

- Transfiere la responsabilidad de demostrar la comprensión de conceptos hacia el alumno.

La evaluación a través del portafolio permite recoger un conjunto de evidencias del proceso de aprendizaje y de lo aprendido, resultado de diferentes actividades realizadas por el estudiante.

Las evidencias pueden ser documentos de trabajo de clase (videos,entrevistas, bibliografía, proyectos, problemas, casos, experimentos, trabajos realizados por propia iniciativa, comentarios formativos sobre el trabajo del estudiante realizados por otras personas -profesores, compañeros, tutores de la práctica laboral-, diversas técnicas de evaluación y reflexiones del estudiante) y pequeños informes respecto a las evidencias que expliquen qué son, por qué se han incluido y de que son evidencia.

El portafolio se caracteriza por mostrar de lo que son capaces de hacer los estudiantes en el marco de una disciplina a través de la presentación seleccionada de muestras de trabajo propias o hechas por otros pero bajo su orientación (procedentes del campo profesional -prácticas laborales etc.), y sobre las que demuestran capacidad de decidir y comunicar, a la vez que reflexionar sobre la pertinencia del contenido y sobre la propia manera de aprender. El formato y el contenido de evaluación dependerá siempre de los objetivos concretos de cada profesor o grupo de profesores de una asignatura.

La evaluación por portafolio, normalmente, se materializa en un archivador de anillas que se inicia a principio de curso o semestre y se va presentando tantas veces como el profesor establece. Como mínimo se recomienda una revisión a mediados de semestre y otra a final, pero, dada la complejidad del sistema de evaluación y de lo poco que están acostumbrados nuestros estudiantes a ser evaluados de manera menos convencional, también se recomienda revisar los archivadores en el plazo máximo de un mes del comienzo de la asignatura para asegurar que el procedimiento y los objetivos establecidos inicialmente han sido comprendidos por los estudiantes.

Para llevar a cabo la propuesta de utilizar el portafolio como forma de evaluación, tuvimos en cuenta el sistema de habilidades, conocimientos y valores de las tres asignaturas mencionadas anteriormente de la disciplina Problemas Conceptuales del Periodismo, que centra su estudio en el análisis y sistematización de las matrices

conceptuales y paradigmas asociados a las prácticas, cada vez más diversas, del periodismo, la sociedad, la política, la ciencia, las nuevas tecnologías, el derecho, la cultura y la ética; resultan imprescindibles para lograr una visión más compleja de las dinámicas internas de la profesión, así como de sus interrelaciones con —e inserción en— el sistema y las relaciones sociales.

Esta disciplina responde a la necesidad de la integración, en un cuerpo orgánico de temas y asignaturas, de las bases teóricas fundamentales del periodismo, que tribute a una aproximación crítica del estudiante a la profesión, sus prácticas, representaciones, funciones, investigaciones y conceptualizaciones en la que demuestre sus competencias para la comprensión, análisis, síntesis y evaluación de los procesos del mundo contemporáneo. Por tanto, la Disciplina Problemas Conceptuales del Periodismo tiene como Objeto de Estudio la concentración y articulación de manera coherente con el conjunto de núcleos conceptuales y ejes centrales de las ideologías profesionales, en las cuales encuentra fundamento teórico y deontológico del ejercicio del periodismo.

Dentro de su sistema de habilidades se encuentran tentadores objetivos que resultan pertinentes para la aplicación eficaz del portafolio como son:

- Producir conocimiento a partir del trabajo intelectual en general y según las especificidades del periodismo y la infocomunicación con una perspectiva innovadora.
- Seleccionar y poner en práctica estrategias de aprendizaje e investigación autónomo, colaborativo y de naturaleza innovadora a través de las actividades realizadas como parte de la evaluación periódica, en tanto vía para la ampliación y actualización del acervo cultural.
- Investigar casos concretos de las tendencias en la práctica y dinámica del periodismo, a partir de los presupuestos generales estudiados.
- Aplicar los métodos, técnicas y estrategias de investigación para y sobre la producción periodística e infocomunicativa.

- Evaluar críticamente la producción de conocimiento sobre las temáticas, perspectivas, tendencias y autores del campo disciplinar de la comunicación y las ciencias sociales.

CONCLUSIONES

El portafolio no se debe convertir en un legajo que contiene un grupo de papeles, sino que debe incluir reflexiones de los propios alumnos y de los profesores. Toda información que sirva para lograr una buena evaluación deberá ser tomada en cuenta. Con el uso de los portafolios se estimulará el cambio en las prácticas del aula con mejoras en la evaluación y motivación, así como la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine Fernández, F.: Didáctica y Currículum. Análisis de una experiencia. Editorial Asesores Bioestadísticos. Potosí, 1997.

Alcaraz, N. (2014). Un viejo trío de conceptos: Aprendizaje, currículum y evaluación. *Aula De Encuentro*, 2(16), 55-86.

Alcaraz, N. (2015a). Aproximación histórica a la evaluación educativa: De la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25

Álvarez de Zayas, C.: Hacia una escuela de excelencia. Editorial Academia. La Habana, 1997.

Álvarez de Zayas, C.: La escuela en la vida. Didáctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1999.

Anijovich R, Camilloni A y otros 2010 la evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós

Anijovich R y González C.(2013) Evaluar para Aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique.

Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: La práctica del portafolio. *Educere*, 9(31), 497-503.

Barragán, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-139.

Danyelson, C. y Abrutyn, L. (1999). Una introducción al uso del portafolios en el aula. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Pérez Gómez, A. I., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. y Serván, M. J. (2009). La evaluación como aprendizaje. ¿Evaluación = Calificación? Madrid: Akal.

Pérez Gómez, A. I. y Serván, M. J. (2016). Naturaleza y sentido del portafolios educativo. En A. I. Pérez Gómez (Dir.), El portafolios educativo en Educación Superior (pp. 39-45). Madrid: Akal.

Rueda, Mario. 2004. "La evaluación de la relación educativa en la universidad", Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 6, 2.

Starkie, E. (2009). El papel del docente y del alumno en la elaboración de portafolios. Revista de Educación, 349, 451-462.