



CIDEP

IX CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**LENGUA, CULTURA Y EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD
POR UNA EDUCACIÓN DESARROLLADORA
(SÉPTIMA PARTE)**



**09 AL 11
DIC. 2020**

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

Compilador: Juan Silvio Cabrera Albert

 **redipe**
Red Iberoamericana de Pedagogía



Título original

Libro de investigación: Educación y Pedagogía 2020. Parte VII
Varios Autores

El ISBN del libro de investigación es: ISBN : 978-1-951198-45-9.
Primera Edición, diciembre de 2020

SELLO Editorial

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

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

Compilador: Dra Inidia Rubio Vargas, Universidad de La Habana

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

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

-UNIVERSIDAD DE LA HABANA:

Lidia Ester Cuba Vega, Decana FENHI - **Inidia Rubio Vargas**, IFAL, Coordinadora Nodo Cuba de Ridge/ Redipe: Red Iberoamericana de Gestión, Dirección, Liderazgo e innovación educativa; **Juan Silvio Cabrera**, Investigador UH.

-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, Mímembro Macroproyecto Iberoamericano Evenhock- Redipe

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

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.

PRÓLOGO

El presente libro de investigación, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con UCP, UH, ELAM, UNAH y U. MATANZAS, CUBA, recoge algunos trabajos que derivan de procesos investigativos, seleccionados entre los participantes al IX Simposio Internacional de Educación y Pedagogía, organizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), en alianza con las universidades en referencia, los días 9/11 de diciembre de 2020.

De este modo Redipe avanza en su compromiso de generar oportunidades y capacidades para promover la apropiación, generación, aplicación, transferencia y socialización del conocimiento con el que interactúan agentes educativos de diversos países.

Nancy Chacón Arteaga, Dra. C. Presidenta de Redipe en Cuba, UCP
Julio César Arboleda, Ph D. Director Redipe
direccion@redipe.org

Título original: Libro de investigación: Educación y Pedagogía 2020. Parte II

Varios Autores

El ISBN del libro de investigación es: ISBN: 978-1-951198-45-9.

Primera Edición, diciembre de 2020

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), New York - Cali

Coedición: UCP, UH, UM, ELAM, UCM (España)

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

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Disponible en: <https://redipe.org/editorial/educacion-y-pedagogia-2020-cidep-2020-2/#libro>

Dedicado al **DrC. Juan Ramón Ferrera Vaillant**, por su permanente apoyo a REDIPE y su significativa contribución a la ciencia, como gestor del conocimiento e investigador imperecedero.

*Hermano,
gracias por iluminar nuestros caminos
con tu semblante de caballero,
tu gesto afable y cortés.
Gracias por tu saludo siempre cordial,
tu verbo fluido y audaz.
Gracias por tu generosidad,
por tu consejo respetuoso y certero,
por tu luz de intelectual.
Gracias por compartimos tu sapiencia
con esa mezcla de nobleza
y espíritu inmortal.*

CAPÍTULO I. ENFOQUES RENOVADORES DE LA PEDAGOGÍA: TEORÍA Y PRÁCTICA		Pág.
1.	APROXIMACIONES A LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECÍFICAS DEL PROFESOR. RAZONES PARA UNA PROPUESTA Ángela Bolaño Rencurrell	17 - 31

CONTENIDO

2.	ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA SISTEMATIZACIÓN DEL CONTENIDO DE LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL LOGOPEDA Anislucis Montero Álvarez, Esther Santiesteban Almaguer y Rodolfo González González	32 - 48
3.	ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA ORIENTACIÓN FAMILIAR PARA LA ESTIMULACIÓN DE LA PERCEPCIÓN VISUAL DE LOS NIÑOS CON ESTRABISMO Y AMBLIOPÍA Esther Santiesteban Almaguer, Rodolfo González González y Anislucis Montero Álvarez	49 - 66
4.	IMPLICACIONES DE LA OBRA DE VIGOTSKY EN LA EDUCACIÓN DEL AUTOCUIDADO DE LA SEXUALIDAD Yumila Pupo Cejas, Victoria Elvira Torres Moreno y Reinaldo Requeiro Almeida	67 - 84
5.	LA CONCEPCIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Victoria Elvira Torres Moreno, Gladys Pérez Torres y Yumila Pupo Cejas	85 - 94
6.	UN NUEVO ENFOQUE DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL CÁLCULO CON FRACCIONES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Rodolfo González González, Esther Santiesteban Almaguer y Anislucis Montero Álvarez	95 - 120
7.	LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL CONTENIDO REACCIONES QUÍMICAS María Luisa Tiá Pacheco y Fredi Fonseca Tamayo	121 - 134
8.	UN ACERCAMIENTO A LA SUPERACIÓN DE LOS DOCENTES A TRAVÉS DE TALLERES Yahenka Díaz Hernández	135 - 147
9.	POTENCIACIÓN DE LA CAPACIDAD CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE LA FENHI. ALGUNAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Yamila Cobos Castillo	148 - 163
10.	COMPETENCIA INTERCULTURAL. ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO Saidirys Barrera Vázquez, Juan Silvio Cabrera Albert y Maritza Guerrero Hidalgo	164 - 176
11.	LA EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL PARA ESTUDIANTES DE POSGRADO DESDE LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL: RECURSO EDUCATIVO ABIERTO. GLOSARIO Herminia Carmen Taño Hernández-Piloto, Guadalupe de las Mercedes Quesada Pita y Maritza de la Caridad Venet Pérez	177 - 193
12.	LA SUPERACIÓN: UNA NECESIDAD PARA EL MEJORAMIENTO PROFESIONAL Y HUMANO DEL DOCENTE DE LA FACULTAD PREPARATORIA Maritza de la Caridad Venet Pérez, Guadalupe de las Mercedes Quesada Pita y Yordan Herrera Venet	194 - 208
13.	LA ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA COMO VÍA PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE FORMATIVO EN LOS ESCOLARES Gladys Pérez Torres y Victoria Elvira Torres	209 - 221
14.	LA GESTIÓN DE LA ESTRATEGIA EDUCATIVA EN EL PRIMER AÑO DE LA	222 - 231

	CARRERA ECONOMÍA Juana María Lorente Alarcón	
15.	LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DESDE LA TELEPSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Damaisy Miranda Otero y Ricardo López Puentes	232 - 250
16.	SISTEMA DE ACTIVIDADES PARA POTENCIAR EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN ALUMNOS DE 8VO GRADO DE LA ESBU "CARLOS ULLOA" José Carlos Parra Rodríguez	251 - 265
17.	POR UNA CULTURA DEL EMPODERAMIENTO DE LA MUJER EN LOS PROCESOS DE DIRECCIÓN EN LA EMPRESA FORESTAL "MACURIJE" Ricardo López Puentes y Damaisy Miranda Otero	266 - 275
18.	EL ESTUDIO DE PERSONALIDADES RELEVANTES COMO UNA NECESIDAD SOCIAL Cynthia Elosegui Ibañez	276 - 287
19.	ARISTAS DE FORMACIÓN EN LA DIVERSIDAD, UN TRÁNSITO POR LAS ACOGIDAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA - VIRTUAL Y DISTANCIA EN COLOMBIA Jenifer Lorena Barrera Monje, Blanca Rocío Pinilla Hermosa, Luz Miryam Sánchez Losada	288 - 306
20.	REFERENTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL CÁLCULO ARITMÉTICO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA, CON ÉNFASIS EN ESCOLARES CON DISCALCULIA Fredy Fonseca Tamayo y María Luisa Tiá Pacheco	307 - 319
21.	LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO FINALIDAD Y SU ENSEÑANZA: NECESIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL. ALGUNAS REFLEXIONES Margarita Amalia Cruz Vilain	320 - 329
22.	LA FORMACIÓN DEL ESPECIALISTA EN CUIDADOS INTENSIVOS PEDIÁTRICOS. MORBILIDAD Y MORTALIDAD POR ENFERMEDADES CEREBROVASCULARES Dayvi García Campaña y Yatson Jesús Sánchez Cabrera	330 - 338
23.	CONSERVACIÓN CADAVERICA EGIPCIA Y SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LA ANATOMÍA EN LAS CARRERAS BIOMÉDICAS Darien Nápoles Vega y Kenia Milagro Sebasco Rodríguez	339 - 353
24.	LA PREPARACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE DESDE LA PRIMERA INFANCIA Yamisol Espinosa Tamayo, Mayelin del Rosario Fajardo Vázquez y Llanelys de los Angeles Guerra Torres	354 - 367
25.	APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES DESDE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA Llanelys de los Angeles Guerra Torres, Mayelín del Rosario Fajardo Vázquez, Yamisol Espinosa Tamayo y Belkis Urquiza Rodríguez	368 - 385
26.	ALGUNOS MÉTODOS UTILIZADOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO- ESCRITURA EN ESCOLARES DEL PRIMER GRADO EN EL NIVEL EDUCATIVO PRIMARIO	386 - 411

	Carmen Rafaela Cumbá Gómez y Leyttis Ramírez Garcés	
27.	LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA. RENOVADO ENFOQUE DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE Mayelin del Rosario Fajardo Vázquez, Yamisol Espinosa Tamayo y Llanelys de los Angeles Guerra Torres	412 - 425
28.	LO CLÍNICO Y LO EDUCATIVO EN LA ATENCIÓN A NIÑOS CON ESTRABISMO Y AMBLIOPÍA Aniuska López Gouyonnet y Morvelis Carvajal Rojas	426 - 436
29.	DESAFÍOS PARA LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS EN INGENIERÍA Juan Alberto Mena Lorenzo y Jorge Luis Mena Lorenzo	437 - 456
30.	LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE VALORES, TRADICIONES E IDENTIDAD CULTURAL EN LA PRIMERA INFANCIA Morvelis Carvajal Rojas y Aniuska López Gouyonnet	457 - 467
31.	¿CÓMO AGRANDAR Y ROBUSTECER LA MENTE A TRAVÉS DEL USO ESMERADO Y OPORTUNO DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS? Leyttis Ramírez Garcés y Carmen Rafaela Cumbá Gómez	468 - 479
32.	EL CONOCIMIENTO DIVERSO: UN PROCESO DIDÁCTICO EN LA SOSTENIBILIDAD ECONÓMICO-SOCIAL CUBANA Guillermo Calixto González Labrada	480 - 490
33.	LA EDUCACIÓN AMBIENTAL. SU IMPACTO EN LA COMUNIDAD Kenia Milagro Sebasco Rodríguez y Darien Nápoles Vega	491 - 505
34.	DESEMPEÑO EDUCATIVO DEL CONSEJO DE CÍRCULO INFANTIL EN LA ATENCIÓN A LA FAMILIA DEL NIÑO EN SITUACIÓN DE DESVENTAJA SOCIAL Miriam Danays Núñez Cutiño y Ana María Palomo Segura	506 - 526
35.	ALTERNATIVA EDUCATIVA A LA FAMILIA PARA AMPLIAR LA EDUCACIÓN SEXUAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE EDAD PREESCOLAR QUE SON ATENDIDOS POR EL PROGRAMA EDUCA A TU HIJO Ana María Palomo Segura y Miriam Danays Núñez Cutiño	527 - 540
36.	EL APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN CONTEXTO RURAL. RETO A LA SUPERACIÓN DEL MAESTRO Yusmary Sabourín Rosabal, Yuniel Acosta Estrada y Lisbet Elicerio Liens Fonseca	541 - 552
37.	PROGRAMA DE ORIENTACION FAMILIAR PARA LA PREVENCION DEL MALTRATO INFANTIL EN LA EDAD PRE-ESCOLAR Ana Nelvys Tamayo Hechavarria, Yuniel Acosta Estrada y Mayelin del Rosario Fajardo Vázquez	553 - 578
38.	EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA EN EL NIVEL EDUCATIVO PREUNIVERSITARIO Yadisbel Saiz Silvera, Wilfredo Urquiza Humara y Juan Luis Noguera Matos	579 - 597
39.	REFLEXIONES SOBRE EL VALOR DEL PENSAMIENTO MARTIANO EN LA LABOR DOCENTE Sarah Reina Nocedo Rodríguez, Regla Caridad Enríquez Hierro y Alicia González Campello	598 - 604

40.	ACCIONES PARA LA TAREA VIDA DESDE EL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS Alicia González Campello, Sarah Reina Nocado Rodríguez y Juana María Henry Genes	605 - 616
41.	LA GESTIÓN DEL POSTGRADO DESDE EL DEPARTAMENTO DOCENTE UNIVERSITARIO Tomás Castillo Estrella y Yovany Álvarez García	617 - 632
42.	REFERENTES TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN LOS EDUCANDOS DEL NIVEL EDUCATIVO SECUNDARIA BÁSICA Yanner González Barbán	633 - 648
43.	MODELO DIDÁCTICO DE TRATAMIENTO DEL TESTIMONIO ORAL COMO MEDIADOR DIDÁCTICO EN EL ESTUDIO DE PERSONALIDADES HISTÓRICAS EN EL NIVEL EDUCATIVO PRIMARIA Yaneisi Fonseca Diéguez	649 - 659
44.	MODELO PARA LA FORMACIÓN ÉTICA DE LOS PROFESIONALES DE LA SALUD. UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Luis Enrique Echevarría Martínez	660 - 666
45.	MORBILIDAD Y MORTALIDAD DEL RECIÉN NACIDO MUY BAJO PESO AL NACER. ESTUDIO EN EL HOSPITAL PROVINCIAL GENERAL DOCENTE ABEL SANTAMARÍA CUADRADO Ana Mercedes Guillén Cánovas y Luis Enrique Echevarría Martínez	667 - 678
46.	ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN EN QUIROPODOLOGÍA PARA LOS TECNÓLOGOS DE LA SALUD EN EL PERFIL PODOLOGÍA EN PINAR DEL RÍO Liset Caridad Cruz Pérez	679 - 688
47.	ACTIVIDADES PARA EL TRATAMIENTO DEL CONTENIDO HISTÓRICO DEL CONTEXTO COMUNITARIO EN LOS EDUCANDOS DEL NIVEL EDUCATIVO DE SECUNDARIA BÁSICA Genry Osmar Ávila Remón	689 - 697
48.	CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE ADECUADAS RELACIONES INTERPERSONALES EN LOS ESTUDIANTES DE LAS ESCUELAS PEDAGÓGICAS Neisa Román Machado	698 - 704
49.	LA FORMACIÓN DE LAS ACTITUDES CÍVICAS DE LOS ADOLESCENTES DE SECUNDARIA BÁSICA DESDE UNA PERSPECTIVA DE DESARROLLO LOCAL Norelkys Barrero Vargas	705 - 712
50.	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE BASADO EN SITUACIONES REALES DEL CONTEXTO: ANÁLISIS Y PERSPECTIVA CON CRITERIO DE SOSTENIBILIDAD Jorge Luis Hidalgo García	713 - 727
51.	ANÁLISIS CORRELACIONAL DE VARIABLES BIOMECÁNICAS EN EL ARRANQUE DE PESISTAS ESCOLARES Rolando Alexey Chaud Román	728 - 737
52.	ALTERNATIVA DIDÁCTICA APLICADA A UN SISTEMA DE CLASES EN	738 - 750

	ATENCIÓN INTEGRAL A LA FAMILIA María Rosa Paneque Gamboa, Victoria Elvira Torres Moreno, Rosa Elena Rodríguez Paneque	
53.	ESTRATEGIA MEDIO AMBIENTAL PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Lisbet Elicerio Liens Fonseca y Yusmary Sabourín Rosabal	751 - 765
54.	EL PENSAMIENTO MARTIANO EN FIDEL CASTRO RUZ Y LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Autoras: Aurora Belkis Guilarte Guerra y Noelvis Roben Segura	766 - 775
55.	SISTEMA DE ACTIVIDADES PARA FAVORECER EL VALOR LABORIOSIDAD EN LOS JÓVENES DE LA COMUNIDAD MONJARÁ, GUISA, GRANMA CUBA Rosa María Arjona Vinajera y Julia Pérez Ramos	776 - 788

CAPÍTULO II. EL PAPEL DE LAS ARTES, LA CULTURA Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS		
1.	CONCEPCIONES TEÓRICAS PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE RELACIONES INTERCULTURALES A PARTIR DE UN AUDIOVISUAL TELEVISIVO Zhao YiMan, Esther Diviñó González y María L. Nicolau González	790 - 796
2	DIVERSIDAD ÉTNICO- CULTURAL DE LA EUROPA NO ESPAÑOLA EN EL ACTUAL MUNICIPIO PLAZA DE LA REVOLUCIÓN Avelino Víctor Couceiro Rodríguez y Michael Cobiella García	797 - 814
3.	ENSEÑAR ELE EMPLEANDO CANCIONES CON NOMBRE DE MUJER Analey Fernández Dueñas, María J. Martell Dantín y Sandra M. Hdez García	815 - 830
4.	CHAMACO, DEL TEATRO AL LARGOMETRAJE DE FICCIÓN Juan Ramón Ferrera Vaillant	831 - 848
5.	EDUCACION- CIENCIA-TECNOLOGIA Y TELETRABAJO EN LA IMPRONTA DE NUESTROS DÍAS. UNA EXPERIENCIA EN EL2 Malena Rodríguez Rodríguez y María del Carmen Rodríguez López	849 - 864
6.	NOTAS PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL PLAN "E" DE LA LLENH (UH) DESDE LA ETNOGRAFÍA Y LA ANTROPOLOGÍA SOCIOCULTURAL Manuel de J. Rabaza Torres	865 - 882
7.	UNA MIRADA AL TEMA DE LOS AMIGOS EN EL CINE, LA MÚSICA Y LA LITERATURA María Josefa Martell Dantín	883 - 897
8.	ALBERTO PEDRO EN EL CINE: ACERCAMIENTO AL PROCESO ADAPTATIVO FÍLMICO DE SU OBRA <i>WEEKEND EN BAHÍA</i> Martha Ceballos Quintero, Marbelia Acosta Ríos y Juan R. Ferrera Vaillant	898 - 914
9.	TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN DESDE EL CURRÍCULO DE LA CARRERA	915 - 923

	DE PERIODISMO. NUEVAS EXPERIENCIAS DE TRABAJO Miriam Rodríguez Ojeda, María A. González Borges y Elvia M. Pérez González	
10.	PRÁCTICAS COMUNICATIVAS PARA EL DESARROLLO, EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y MEDIACIONES Rodolfo Fernández Ledesma	924 - 942
11.	VISIÓN HUMANISTA EN EL PENSAMIENTO DEL CHE SOBRE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA COMO FUNDAMENTO TEÓRICO DE SU ORIENTACIÓN CTS María del Carmen Rodríguez López y Malena Rodríguez Rodríguez	944 - 948
12.	LAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS EN LAS CLASES DE LENGUA EXTRANJERA Yareira Puig Pernas	949 - 958
13.	EL PODCAST COMO TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA CLASE DE ELE Ismet Borroto Carbonell y Maritza Carbonell Suárez	959 - 965
14.	LA COMUNICACIÓN EN INGLÉS MEDIANTE LAS ARTES PARA INGENIEROS EN FORMACIÓN: APUNTES Iselys González López, Juan S. Cabrera Albert y Paulina M. Casañas Oliva	966 - 978
15.	ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LA APLICACIÓN MÓVIL PRUEBA DE PROEFICIENCIA EN INGLÉS Oraily Madruga Rios, Amed Roberto Cruz González y Silvia Elvira Rodríguez Ávelo	979 - 990
16.	EL CORTOMETRAJE CINEMATOGRAFICO Y SU EMPLEO EN EL AULA DE EL2 Andria I. García Méjica y Bárbara Bécquer Rebaza	991 - 1002
17.	EL TRABAJO EDUCATIVO EN ELE: FUNDAMENTOS PARA EL DISEÑO DE UN SITIO WEB Damiana Perera Calzadilla	1003- 1012
18.	LA CLASE DE IDIOMA ESPAÑOL ASISTIDA POR LAS TIC: UN RETO PARA LOS PROFESORES DE ELE Isidra Zamora Reyes y Nesta Nilda Collazo Quintana	1013-1024
19.	EL MAMBO, UNA VÍA PARA FORTALECER LA IDENTIDAD CULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA CARRERA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Dilcia Macareño Piña, Daineris Yolanda González Suárez y Yuniel Acosta Estrada	1025- 1038
20.	CUENTOS INFANTILES PARA CONTRIBUIR A LA PREPARACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DE LA PRIMERA INFANCIA Mireilys Dionnys Lastre Sarmiento	1039- 1049
21.	SEMEJANZAS ENTRE LAS CULTURAS DE KENIA, JAMAICA Y ANTIGUA Y BARBUDA. SU INFLUENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE Ledelia Denisse Cárdenas Iribe -Andudi	1050- 1058
22.	LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA ASIGNATURA ESPAÑOL LITERATURA. APORTES TEÓRICOS PARA EL DESARROLLO LOCAL	1059- 1073

	Yuniel Acosta Estrada, Ana Nelvys Tamayo Hechavarría y Yusmary Sabourín Rosabal	
23.	EL DESEMPEÑO PROFESIONAL ARTÍSTICO- PEDAGÓGICO DE LOS INSTRUCTORES DE ARTE EN LAS CONDICIONES ACTUALES Juan Luis Noguera Matos, Wilfredo Urquiza Humara y Arismendi Tamayo Pupo	1074-1086
24.	LA INSTRUCCIÓN HEURÍSTICA DE LA MATEMÁTICA ASISTIDA POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMÁTICA Y LAS COMUNICACIONES PARA LA SECUNDARIA BÁSICA Yoander Antonio Lahera Vázquez	1087-1099
25.	METODOLOGÍA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA APRECIACIÓN FOTOGRÁFICA EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Yovany Álvarez García	1100-1120
26.	LA DIDÁCTICA DE LAS HERRAMIENTAS INFOTECNOLOGÍA PARA DESARROLLAR HABILIDADES EN ESCOLARES DEL SEGUNDO CICLO Yoesky Reyes Galardy	1121-1130
27.	EL TRATAMIENTO METODOLÓGICO DE LOS RECURSOS VISUALES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA María Antonia González Sabio	1131-1143
28.	LA EXPRESIÓN ESCRITA EN INGLÉS CON EL APOYO DE DISPOSITIVOS MÓVILES EN PREUNIVERSITARIO Yasiel González Miguel	1144-1152
29.	LA CARICATURA: MEDIOS DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN DEL FENÓMENO HISTÓRICO EN LAS CLASES DE HISTORIA Dayuris González Fernández	1154-1162

CAPÍTULO III. ESTUDIOS SOBRE LA LENGUA Y SU DIDÁCTICA		
1.	ESTUDIO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE ESTUDIANTES GHANESES DE LA FACULTAD PREPARATORIA DE CIENCIAS MÉDICAS DE COJÍMAR María del Carmen Ruisánchez Regalado y Adriana V. Pérez Delgado	1164-1180
2.	LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE: UNA HERRAMIENTA FAVORABLE EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Náyade Lil Díaz Quintana, Analey Fernández Dueñas y Acralys Medina Sánchez	1181-1198
3.	LA LENGUA MATERNA ENALTECIENDO A LA EDUCACIÓN Y A LA PEDAGOGÍA Rosalina García Chirino	1199-1212
4.	APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL. UNA VÍA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE COMO LENGUA EXTRANJERA Rosaylín Áviles Guerrero	1213-1224
5.	EL INGLÉS CON FINES ACADÉMICOS EN LAS UNIVERSIDADES CUBANAS Celia Clemencia González González y Juan Silvio Cabrera Albert	1225-1234

6.	LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Yamila Galarraga Douglas.	1235-1245
7.	POSGRADO DE GRAMÁTICA COMUNICATIVA, UNA ALTERNATIVA DE PREPARACIÓN PARA DOCENTES DE ASIGNATURAS NO LINGÜÍSTICAS José Manuel García Remedios, Xiomara Abono Suárez y Dayana Lugo Núñez	1246-1258
8.	INTELIGENCIA EMOCIONAL: ASPECTOS PARA MEJORAR LAS ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL EN UNA LENGUA EXTRANJERA Rosaylín Áviles Guerrero y Rómula Llanes Barbuzano	1259-1271
9.	EJERCICIOS DE PRONUNCIACIÓN PARA LA ARTICULACIÓN DE FONEMAS CON DIFICULTADES EN ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES Xiomara Abono Suárez y José Manuel García Remedios	1272-1283
10.	EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL, UN RETO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y SEGUNDAS Gabriela Rojas Bueno	1284-1299
11.	PROPUESTA DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROGRAMA DOCENTE DE LA ASIGNATURA <i>IDIOMA ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS</i> Liliam Suardíaz del Río	1300-1307
12.	PROPUESTA DE SITUACIONES COMUNICATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES Adriana V. Pérez Delgado y Noemí V. Díaz Ariosa	1308-1324
13.	LA CUALIDAD INTERCULTURAL MÚLTIPLE EN LA TOMA DE NOTAS DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Odalys León Olivera	1325-1336
14.	LA APLICACIÓN DEL AULA INVERTIDA: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE MAESTRANTES EN ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Diana Rosa Cáceres León, Mayelín González Hernández, Elisa Cabrera Domecq y Yamenia Orama Valle	1337-1350
15.	VALORACIÓN DEL MANUAL “MÉTODO PARA APRENDER ESPAÑOL-CHINO”, DE 1918 Elisa Cabrera Domecq y Mayelín González Hernández	1351-1367
16.	ESTEREOTIPOS DE GÉNERO SEXISTAS. UN ESTUDIO EN JÓVENES UNIVERSITARIOS CUBANOS Carmen Rosa Pacheco Carpio	1368-1387
17.	LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DE ELE EN EL CONTEXTO DE LA COVID 19 (CORONAVIRUS) Ouyang Chaofan y Rómula Llanes Barbuzano	1388-1401
18.	DESARROLLO DE HABILIDADES ORTOGRÁFICAS EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRAJERA María Emilia Oves Fleites y Xiomara Abono Suárez	1402-1410

19.	METODOLOGÍA PARA LA SELECCIÓN DEL CONTENIDO LÉXICO Judith Águila La Rosa	1411-1428
20.	DOS HERRAMIENTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL PARA ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES Julia Fabelo Tanda y Daillet Arteaga Fernández	1429-1444
21.	LA MULTICULTURALIDAD EN EL AULA DE ELE: CONFLICTOS Y TÉCNICAS DE PARTICIPACIÓN. Adays Chércoles Arias	1445-1460
22.	LA CREATIVIDAD EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Dayana Lugo Núñez	1461-1472
23.	EL JUEGO Y EL TRABAJO GRUPAL PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN LAS CLASES DE ELE Iris Ramos López	1473-1481
24.	LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: IMPORTANCIA, ACTUALIDAD Y RELACIÓN CON LA TRADUCCIÓN PROFESIONAL Akemi González Matute e Indira Pérez Rodríguez	1482-1494
25.	ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS. REFLEXIONES SOBRE MÉTODOS DE ANÁLISIS Nian Liu y Lidia Ester Cuba Vega	1495-1508
26.	EL PAPEL DEL LÉXICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: SU SELECCIÓN Y SISTEMATIZACIÓN Andrea Hernández Valera, Lilian Fonseca Montes de Oca y Teresa Trujillo Mazorra	1509-1516
27.	TÉCNICAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES María Elena Pérez Bell	1517-1530
28.	LOS ESTUDIOS DE LA LENGUA: PROFESIONALIDAD, SISTEMATICIDAD E IDENTIDAD Regla C. Enríquez Hierro	1531-1540
29.	EL CICLO DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CONTEXTO CUBANO: ALGUNAS ACTIVIDADES Irguens Gálvez De Lara	1541-1553
30.	EL PROCESO DE PERFECCIONAMIENTO DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS EN CUBA. EL DESARROLLO DEL INGLÉS CON FINES MÉDICOS EN LA UNIVERSIDAD MÉDICA Mayelin Bosque Cruz	1554-1563
31.	EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN EN FUNCIÓN DEL TRATAMIENTO DEL ERROR PARA POTENCIAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN IDIOMA ESPAÑOL María Eugenia Martínez González	1564-1573
32.	APROXIMACIÓN AL TRABAJO EN EQUIPOS DE LOS NO HISPANOHABLANTES PARA LA SOLUCIÓN DE TAREAS COMUNICATIVAS	1574-1585

	Luciana Matilde Sánchez Abreu	
33.	TRATAMIENTO DE LA HISTORIA DE CUBA EN LAS CLASES DE ELE A PARTIR DE LA OBRA DE NICOLÁS GUILLÉN Darianny Denis Ray y Maylén Tello Giménez	1586-1591
34.	ACERCAMIENTO AL DESEMPEÑO LINGUODIDÁCTICO- INTER-CULTURAL DEL PROFESOR DE IDIOMA ESPAÑOL EN LA CLASE DE ELE Nesta Nilda Collazo Quintana y Isidra Zamora Reyes	1592-1606
35.	EL INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS: UNA VÍA PARA LA INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS CARRERAS DEL INSTEC Silvia Elvira Rodríguez Arvelo	1607-1616
36.	LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CUBANOS Y SU DOMINIO DEL INGLÉS ANTE LOS DESAFÍOS DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA ACTUAL Israel Machado Hernández	1617-1624

**ENFOQUES
RENOVADORES DE LA
PEDAGOGÍA:
TEORÍA Y PRÁCTICA**

APROXIMACIONES A LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECÍFICAS DEL PROFESOR. RAZONES PARA UNA PROPUESTA

Autora: MSc. Angela Bolaño Rencurrell, abolanorencurrell@gmail.com

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

RESUMEN

El propósito de este trabajo es exponer una sistematización de los diversos puntos de vista que han mostrado algunos autores sobre la definición y componentes de las competencias profesionales específicas del profesor, así como una descripción de aspectos que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto seleccionado para la investigación. Todo ello servirá de preámbulo a la autora para la propuesta de una competencia profesional específica del profesor, en este caso para un espacio de enseñanza-aprendizaje con características atípicas como es la Licenciatura en lengua española para no hispanohablantes de la FENHI, Universidad de la Habana, Cuba.

Palabras claves: competencias específicas del profesor, español segunda lengua, integración

SUMMARY:

The purpose of this work is to present a systematization of the various points of view that some authors have shown on the definition and components of the teacher's specific professional competencies, as well as a description of aspects that characterize the teaching-learning process in the context selected for research. All this will serve as a preamble to the author for the proposal of a specific professional competence of the teacher, in this case for a teaching-learning space with atypical characteristics such as the Bachelor's Degree in Spanish for non-Spanish speakers from the FENHI, University of Havana, Cuba.

Keywords: teacher's specific competences, Spanish second language, integration

INTRODUCCIÓN

El contexto actual en el tránsito hacia un mundo cada vez más dinámico ha propiciado al fenómeno educativo una compleja naturaleza, donde las demandas imponen la necesidad de buscar y aplicar conocimientos científicos para interpretar la realidad educativa, tomar como referencias las buenas prácticas y adoptar nuevas soluciones con el fin de mejorar la calidad de los resultados.

Tales cambios suponen que en las instituciones de educación superior la responsabilidad de los profesores no solo se amplíe, sino que se redefina ante los

nuevos desafíos; eso que conlleva a la atención de las especificidades en su práctica educativa en dependencia de cada contexto de actuación.

Al respecto, una de las líneas actuales es la determinación de las competencias profesionales del profesor. El término competencia ha sido definido desde diversas perspectivas, en su inicio se asoció al mundo corporativo y de negocios, posteriormente al campo de la lingüística y se introduce de manera paulatina en el ambiente profesional, vinculado a la búsqueda de condicionantes que perfilen la actuación eficiente de un profesional en su contexto. Es un término polisémico y los diferentes enfoques con que se aborda han beneficiado la reconstrucción de sus teorías.

Uno de los aspectos que aporta a esas concepciones es la mutabilidad de las profesiones, según Pavié (2012) ese constituye un requisito para enriquecer y actualizar las capacidades ante cada situación y momento concretos, puesto que las competencias profesionales se comienzan a crear en la etapa de formación, pero se desarrollan a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Perrenaud, 2007) transcurso donde se imbrica el compromiso personal del profesional para potenciar la eficiencia de su práctica.

Esa necesidad de actualización de las competencias ha propiciado además un amplio debate acerca de la clasificación, para lo cual se han tenido en cuenta aspectos como las exigencias del contexto, la titulación y los perfiles formativos, todo con el fin de proporcionar identidad y consistencia social al profesional.

Para la autora, formar parte de esa interesante polémica en el ámbito de la educación y particularmente, relacionada con el profesor como uno de sus actuantes requiere de una sistematización de los diversos aspectos que conforman las competencias, así como de un esclarecimiento teórico y metodológico de los procesos formativos que ocurren en el contexto seleccionado para la investigación. Todo ello servirá de plataforma a una nueva propuesta de competencia profesional específica del profesor, en este caso para un espacio de enseñanza-aprendizaje con características atípicas como es la Licenciatura en lengua española para no hispanohablantes de la FENHI en la Universidad de la Habana.

DESARROLLO

El profesor tal cualquier otro profesional debe dominar un conjunto de conocimientos, técnicas y compromisos deontológicos que son aplicables en la resolución de unos problemas socialmente determinados (Alanís, 2001); en su caso estarán guiados por la evolución de las didácticas como elemento propio de las transformaciones científicas, sociales y políticas. Esa práctica relacionada con la función de enseñar y todo lo que procede se realiza de forma organizada y referida a unos contenidos y niveles estipulados.

Tales condiciones reclaman la necesidad de una sistemática actualización así como de un ejercicio reflexivo por parte del profesor (Tejada y Tobón, 2006; Gutiérrez, 2019) a sabiendas que el proceso de enseñanza-aprendizaje¹ (en lo adelante PEA) se reconstruye en cada encuentro con la interacción de los participantes, por lo cual se generan situaciones complejas e inestables (Le Bofert, 2000) que el profesor debe ser capaz de gestionar con autonomía.

Bajo esa mirada habrá una mayor posibilidad de dominar las competencias profesionales propias para cada entorno, pues no todas las competencias son transferibles de un contexto a otro y a decir de Navío (2005) ser competente hoy no significa ser competente mañana y en otro contexto.

En indagaciones realizadas por la autora sobre las competencias profesionales en educación, se destacan varios aspectos a tener en cuenta para fundamentar una nueva investigación sobre el tema; por ejemplo, la no existencia de un modo único en la clasificación, estas difieren entre los enfoques de cada región y ámbitos de actuación (Urrutia, 2016); el no asumir las competencias como un cambio vertiginoso, sino como un proceso paulatino e integrado, con tiempo para examinar y reflexionar sobre los resultados; el clarificar teórica y metodológicamente los aspectos para la definición de

¹ Proceso dialéctico donde se crean situaciones para que el sujeto se apropie de las herramientas que le permitan operar con la realidad y enfrentar al mundo con una actitud científica, personalizada y creadora. En dicho proceso se develan las contradicciones entre lo que se dice, lo que se evidencia y lo que se ejecuta en la práctica. (Addine, F. p. 10 ,2004)

las competencias, de forma que se logren concretar tanto los momentos del proceso, como los efectos (Díaz, 2016); y que la adquisición de las competencias no precede al trabajo sino que además de realizarse en el transcurso del mismo, es mediante sus actividades como se desarrolla (Pavié, 2012)

Al respecto, Perrenaud (2007) aporta la idea del carácter evolutivo de las didácticas que orienta la actuación de los profesores; a la vez propone tres elementos a considerar en la identificación de una competencia profesional:

- Los tipos de situaciones de las que da un cierto control.
- Los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.
- La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la sollicitación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real.

En la misma línea temática, Pavié (2012) destaca la ubicación de tres componentes, en primer lugar el saber, el saber como corpus de conocimiento oficial, decretado tanto por la disciplina que imparte como por las relaciones contractuales que establece con otras y con la realidad objetiva y cambiante; con la implicación también de los conocimientos globales sobre el aprendizaje, la enseñanza y las acciones formativas en general; y de los conocimientos de sentido común adquiridos en la socialización y los conocimientos basados en la ejecución práctica de las actividades sistemáticas que se producen en los contextos educativos.

En segundo lugar, el saber hacer o know how que el profesor adquiere como conocimiento práctico en su formación inicial y luego lo lleva a la práctica; ese es el componente relacionado con el aspecto procesual de la competencia pues implica el establecimiento de nexos comunicativos entre profesor y estudiante, mediados por un entendimiento crítico, integral e intencionadamente deliberativo de cualquier contenido (Pinto, 1997) que permite elegir el procedimiento adecuado para solucionar los problemas relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido Vázquez (2010) explica que existe:

- Conocimiento de habilidades y algoritmos en temas específicos.
- Conocimiento de técnicas y métodos en temas específicos.
- Conocimiento de criterios para determinar cuándo aplicar procedimientos apropiados.

En tercer lugar, se alude al saber ser del profesor como profesional, relacionado con lo actitudinal, las relaciones interpersonales, la motivación y los valores que activa en su accionar donde no escapan ni el factor individual ni el social.

En Cuba aunque la competencia no es el término utilizado en los documentos rectores para referirse al desempeño de los profesores, existe un número importante de investigadores dedicados al tema (Castellanos, 2003; Fuentes, 2004; Vega, 2005; Corral, 2006; Díaz, 2013; Urrutia, 2016; entre otros) quienes concuerdan en considerar los componentes cognitivos, metacognitivos y motivacionales y por demás que en cualquier enfoque formativo o de perfeccionamiento profesional para los profesores se debe partir de la profunda raíz ética de la pedagogía cubana.

Ante la variedad de aspectos que involucran el discurso de las competencias profesionales desde la psicología educativa cubana se plantea que se pueden considerar como configuraciones superiores complejas, constructos en permanente perfeccionamiento, con valor transformacional en el individuo para su desarrollo personal, organizacional y social (Rodríguez-Mena y Corral, 2017)

Por tanto, las competencias profesionales del profesor como proceso de construcción, integración², movilización y puesta en práctica de saberes relacionan las características personales, las demandas externas y el contexto; de ahí la importancia de las instituciones, los recursos, los ambientes sociales y profesionales para promover el desarrollo efectivo de las mismas y determinar cuáles son más o menos específicas.

La dicotomía existente para clasificar las competencias del profesor (Ver Anexo 1) conlleva igualmente a un análisis que permita fundamentar la nueva propuesta de

² Integración: es una operación por medio de la cual hacemos interdependientes diferentes elementos que estaban disociados al inicio, para hacerlos funcionar de una manera articulada en función de un objetivo dado. En el ámbito educativo la integración se da cuando, entre otras cosas, se logra que el estudiante incorpore un nuevo saber a sus saberes anteriores, reestructurando su universo interior y aplicando los saberes integrados a nuevas situaciones concretas (Roegiers, 2007: 26)

investigación. Los apuntes de Pavié (2012) viabilizan realizar una síntesis de dicho aspecto en correspondencia con las exigencias de este trabajo. Ese autor acepta la idea de la diversidad de interpretaciones que ha tenido el término competencia y citando a Martens (1996) asegura que bajo el paraguas de las competencias hay discrepancias, así mismo destaca que los académicos se han volcado más al análisis y definición teóricos de las competencias y, prestan poca importancia al desarrollo de un marco de interpretación práctico, lo que según ese autor ayudaría a evitar las confusiones terminológicas existentes.

En tal sentido, Pavié (2012) parte de asociar la clasificación de las competencias profesionales con las concepciones del ser profesional y/o la profesionalidad, considerándolas como capacidades relacionadas con la realización eficaz de tareas determinadas de tipo profesional, en dependencia de la capacidad de uso del conocimiento en la acción y de una serie de valores comportamentales del individuo. Es decir, que la utilidad de la competencia profesional se relaciona con la capacidad para enfrentar también las características de un contexto institucional cambiante.

En el ámbito educativo una de las clasificaciones más utilizada es la que distingue entre competencias genéricas o claves y competencias específicas; por lo general, la primera se refiere a la etapa de formación inicial y la segunda a la formación continua. A decir de Tejada y Navío (2005: 10)

Por la misma dinámica del cambio, la formación inicial debe abocarse más hacia la adquisición y generación de competencias genéricas, de amplio espectro, transversales, susceptibles de aplicarse en situaciones variadas, y pasan de un contexto a otro; mientras que la formación ocupacional y continua debe apuntar hacia la generación y desarrollo de competencias específicas que serían de utilidad más restringida. (En Pavié, 2012:178)

La autora asume la competencia profesional específica (en lo adelante CPE) como:

Un conjunto de conocimientos, procedimientos, destrezas y actitudes combinadas, coordinadas e integradas en la acción, necesarias para garantizar un adecuado desarrollo profesional (Vega, 2005:37). Son específicas o especializadas aquellas que reúnen un doble grado de especificidad en la profesión (Martínez, 2009:207)

En la sistematización bibliográfica se encontraron investigaciones sobre las CPE dirigidas a diversas especialidades. Destacan las diseñadas para el profesor en las matemáticas (Godino y otros, 2016); en la medicina (Díaz y otros, 2013; Véliz, 2015); para el profesor universitario (Casillas, 2007); en el título de grado de la educación infantil (Martínez, 2009); en los ambientes b-learning, bimodal o tecnología para trabajar a distancia (Alcívar y otros, 2017) y en las lenguas extranjeras y segundas (Páez, 2001; Pastor, 2013; Muñoz, 2014; Verdía, 2015; Instituto Cervantes, 2018; Palomino, 2020;) entre otras. La mayoría de esos modelos aun cuando su diseño parte de diferentes enfoques, apuesta por esclarecer los aspectos teóricos, metodológicos y operacionales que particularizan el proceso de adquisición de CPE en correspondencia con cada contexto socioprofesional, a la vez que se proyectan para potenciar el crecimiento del profesional como individuo. Las propuestas tienen pues, un carácter multidimensional, holístico, cambiante y contextualizado.

¿Por qué diseñar una competencia profesional específica para los profesores de la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes?

La carrera Licenciatura en lengua española se ha dictado en Cuba en momentos anteriores y en otras instituciones, en la FENHI (fundada en 2006) contexto donde se desarrolla la presente investigación, se implementó a partir del año 2007 con un nuevo plan de estudios y basada de conceptos noveles y actualizados. Es un escenario educativo que le ha abierto las puertas a estudiantes de diversas latitudes, hasta ahora con predominio de naciones asiáticas y caribeñas. Se conoce que en el país existe la voluntad política de mantener la carrera, atendiendo a las importantes experiencias que ha adquirido Cuba en la formación de profesionales extranjeros en diversos ámbitos.

No obstante, la experiencia de la Licenciatura en lengua española para no hispanohablantes coloca a los profesores en un contexto de enseñanza-aprendizaje diferente. Hasta el momento de la investigación esa es una carrera única en el país, está dirigida a estudiantes no hispanohablantes y los años lectivos se corresponden con los niveles de aprendizaje según MCRE³ hasta alcanzar el C2, cuestión a la que deben ajustarse todas las disciplinas del currículo. El aporte cultural, social y lingüístico

³ Marco Común de Referencia Europea para las lenguas.

que ofrece esa carrera es la base para el desempeño profesional como profesores de lengua española y cultura, traductores e intérpretes, investigadores y mediadores culturales. El Plan de estudios describe el objeto de trabajo de la profesión de esos graduados como el uso de su lengua materna, una segunda lengua extranjera y la lengua española como medio de comunicación lingüística e interlingüística, vehículo de aprehensión y trasmisión de conocimientos, y además, como medio de comunicación intercultural. (Plan de estudios E, FENHI, 2019).

Para tales propósitos la malla curricular está estructurada por disciplinas de corte didáctico, cultural, comunicativo, filosófico y lingüístico, así como, la educación física y la segunda lengua extranjera, todo impartido en lengua española. Ese es por tanto un escenario con la presencia de más de dos lenguas, donde la española constituye la vía de aprendizaje y el principal vínculo de comunicación entre los participantes en el PEA. En tal función se considera para la presente investigación la segunda lengua como:

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

En la literatura consultada al respecto (Plan curricular, 2008; Coyle, 2010; Marsh, 2012; Custodio y Caballero-García, 2016; Angulo, 2016; Pérez, 2019) se argumenta que la segunda lengua se aprende a través de su uso en situaciones o tareas no ensayadas pero planificadas desde las más concretas a las más abstractas, pues en paralelo con un lenguaje para cada situación se desarrollan las destrezas de pensamiento, las que permitirán al estudiante mayor autonomía en su proceso de aprendizaje y por ende, en su proyección social en ambientes multilingües y multiculturales. Por tanto, en un contexto como la Licenciatura en lengua española para no hispanohablantes, las disciplinas deben orientarse a potenciar la capacidad de ir más allá de los conocimientos y buscar una relación significativa entre conocimiento y acción, teoría y práctica.

Según la autora, el desafío para los profesores en dicho contexto es lograr los objetivos de sus disciplinas con el fin de contribuir al desarrollo personal, social y a la formación

profesional de esos estudiantes. Para ello no es suficiente un dominio del estado del arte de la disciplina que imparten o, de las experiencias de trabajo anteriores con estudiantes hispanohablantes; es necesario actualizar y contextualizar sus competencias para saber servirse de las herramientas teóricas y metodológicas que brinda la didáctica de la segunda lengua, en ese caso el español, para construir el diálogo productivo que se efectúa en un PEA.

La base de esa transformación es en primer lugar la motivación del profesor para desde el potencial adquirido en su desempeño, disponerse a una renovación en la forma de actuar y de proyectarse en la interacción con sus estudiantes y en el colectivo de carrera. Vale mencionar un grupo de aspectos propuestos por Fernández (2012) y que sirven a modo de ilustración de algunos componentes (saber, saber hacer y saber ser) de las Competencias Profesionales del profesor en un contexto como el descrito:

- ser ejemplo de los valores de apertura hacia los demás, de respeto a las diferencias (culturales, lingüísticas) y del anhelo de comunicar
- utilizar un discurso con refuerzo de gestos y apoyos visuales, uso de estructuras léxicas y sintácticas asequibles al nivel de lengua, focalización de lo que se quiere resaltar, así como reformular, repetir, restaurar e incluso cambiar de código en momentos puntuales
- reconocer y hacer uso del entorno sociocultural y lingüístico
- enseñar el papel de la lengua de aprendizaje en la sociedad-meta
- enfatizar en el desarrollo de los procesos de descubrimiento, interiorización y recuperación de la lengua
- valorar la efectividad de los materiales didácticos existentes para adaptar y crear otros si es necesario
- conocer enfoques, métodos y procedimientos para favorecer el proceso de aprendizaje a través de una segunda lengua
- promover un PEA significativo y constructivo

- saber graduar progresivamente los conocimientos a medida que se avanza en el itinerario formativo

Los elementos para diseñar una CPE del profesor en el contexto de la Licenciatura se amplían pues la integración implica al mismo tiempo una relación de coordinación, cooperación y reciprocidad (Roegiers, 2007) entre quienes lo dirigen y organizan; tal cuestión ha sido investigada en contextos universitarios (Bolarín y otros, 2015, Bolaño, 2020) y se reconoce que hay poco lugar para el trabajo en equipo o la actividad conjunta básica para el diálogo interdisciplinario, esto resulta una limitante en el desarrollo de relaciones personalmente gratificantes, profesionalmente enriquecedoras entre los profesores y por tanto, para el desarrollo de las CPE.

La autora, por la experiencia de trabajo en la FENHI ha tenido la posibilidad de interactuar con los profesores de la carrera en diferentes etapas (desde 2007 hasta la actualidad) unas veces como profesora y otras como responsable de colectivos metodológicos. Esa posición le ha permitido identificar y evaluar un grupo de aspectos concernientes a cómo mejorar la actuación de los profesores en ese contexto; así mismo, ha llevado a cabo investigaciones sobre temas puntuales tales como, la atención al sistema de trabajo metodológico (Bolaño, 2011), el entrenamiento y la orientación a profesores de nueva incorporación (Bolaño, 2017), la búsqueda de alternativas para suplir la ausencia de materiales didácticos (Bolaño, 2019) y las relaciones de coordinación en el colectivo de la carrera (Bolaño, 2020) entre otros.

Por otra parte, en la FENHI se han realizado acciones en los proyectos institucionales⁴ de la facultad para potenciar el trabajo conjunto de los profesores de la carrera desde la interdisciplinariedad. Asimismo, se ha propuesto la reorganización de los colectivos metodológicos y la inclusión de un nuevo parámetro en la planilla de control a clases que refiere las formas en que cada profesor desde su disciplina aporta al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

⁴ Proyecto Estudios interdisciplinarios: lengua y cultura. Aplicación al aprendizaje del español lengua extranjera y segunda y a las asignaturas del currículo. Jefa de proyecto, Dra. Prof Consultante Yareira Puig Pernás. Se han realizado encuestas, investigaciones sobre la aplicación de las teorías interdisciplinarias en diferentes contextos educativos, la definición de la filosofía del aprendizaje, actividades metodológicas que implican a varias disciplinas, entre otras acciones.

Sin embargo, la práctica y la revisión de documentos rectores, de planillas de evaluación, y la observación participante de la autora en funciones de trabajo entre otros elementos, acentúan la necesidad de proponer una CPE del profesor; pues aun cuando se continúe profundizando el análisis se reconoce que algunas problemáticas subsisten y afectan el PEA y con ello la calidad de sus resultados. Se identifican:

- La necesidad de documentar las particularidades teóricas y metodológicas del PEA en la Licenciatura y las afectaciones que implican para los profesores desde cada disciplina.
- La presentación de diferencias entre las disciplinas para establecer indicadores en las evaluaciones integradoras.
- La gestión de recursos necesarios como la elaboración de materiales didácticos complementarios constituye una de las peculiaridades de la carrera (Bolaño, 2019), y en esa tarea se utilizan propuestas centradas más en la información aportada en los textos que en el desarrollo de los procesos comprensivos de la lengua.
- La poca utilización de las estrategias metodológicas que permiten potenciar el uso de la lengua española como vía para la exposición a nuevas perspectivas socioculturales.
- La poca concreción y sistematización de acciones metodológicas entre los profesores de las diferentes disciplinas que posibiliten una claridad conceptual en torno a la integración de los contenidos y el español como segunda lengua con el fin de resolver los problemas comunes que se presentan en el PEA.

CONCLUSIONES

El estudio de las Competencias profesionales específicas del profesor constituye una línea de investigación que permite un mayor acercamiento a las necesidades particulares de los contextos de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con las exigencias de la sociedad actual, además posibilita renovar y reorientar la actuación de los profesores para lograr resultados más sólidos y potenciar su desarrollo como ser social y profesional.

El acercamiento al tema de las Competencias profesionales específicas del profesor abre una nueva posibilidad de investigación no explotada anteriormente en la FENHI, con lo cual se puede aportar a la clarificación y definición de aspectos teóricos, metodológicos y conceptuales que se ponen de manifiesto en un contexto de enseñanza-aprendizaje donde se integren los contenidos de las disciplinas y el español como segunda lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALANÍS, 2001; **PINTO**, 1997 y **VAZQUEZ**, 2010 citados por **PAVIÉ, A.** (2012) Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial (Tesis doctoral)

BOLAÑO, A. (2020) Modelo de competencia profesional específica del profesor basada en la integración de los contenidos de las disciplinas y el española como segunda lengua (Proyecto de Doctorado) Universidad de la Habana, FENHI. (s/p)

BOLARÍN, M. Y OTROS (2015) De la coordinación docente a la interdisciplinariedad: voces del alumnado. Revista Docencia e Investigación, Murcia. ISSN: 1133-9926 N^o 25.2 pp.

CONSEJO DE EUROPA (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002 Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco. Consultado en: 11. 2019.

FACULTAD DE ESPAÑOL PARA NO HISPANOHABLANTES, UH (2006) Plan de estudio D; (2013) Plan de estudios D, ajustado; (2019) Plan de estudios E, carrera Licenciatura en lengua española para no hispanohablantes, modalidad presencial.

FERNÁNDEZ, S. (2012) Formación del profesorado de lenguas extranjeras. Ponencia presentada en el “Curso para Administradores de Educación” organizado por el MEC y celebrado en la Fundación Comillas. Consultado en: 10.2020

GUTIÉRREZ Y OTROS (2019) Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. Recuperado de: https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i1.443 Consultado en: 6.2019

INSTITUTO CERVANTES (2008): *Plan Curricular*. Recuperado de: http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes Consultado en: sep.2019.

LE BOFERT, G (2008) *Repenser la compétence*. París: Editions d'Organisation, (2da Ed.). Consultado en: 03.2020

PATO, E. Y FANTECHI, G. (2012) Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2) En *Revista lingüística aplicada*, Universidad autónoma metropolitana Azcapotzalco, México. N. 10, mayo 2012, pp. 1. Recuperado de: www.relinguistica.azc.uam.mx Consultado en: 01.2020

PAVIÉ, A. (2012) *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial* (Tesis doctoral) Universidad de Valladolid, España, Facultad educación y trabajo social, Departamento didáctica de la lengua y literatura.

PERRENAUD, PH. (2007) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Invitación al viaje. Colofón, México. ISSN: 1665-0824 Consultado en: 11. 2019. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013>

ROEGIERS, X. (2007). *Pedagogía de la Integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Editorial de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. San José, Costa Rica. I.S.B.N: 978-9968-818- 36-0 Recuperado de: www.sica.int Consultado en: 2.2020

SARRAMONA, J. (2007) *Las competencias profesionales del profesorado de secundaria* (artículo) *Revista Estudios sobre Educación*, número 12, págs.31-40 Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001

TEJADA, C. Y TOBÓN, S. (coords.) (2006) *El diseño del plan docente en Información y Documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias*. Madrid. ISBN: 84-96702-02 Recuperado de: www.researchgate.net Consultado en: 8.2019

URRUTIA, I. (2016) *Formación por competencias. Visión pedagógica de la formación universitaria actual*. Editorial UH. La Habana. ISBN 978-959-7211-72-3 pp. 191-229

VALLE, A. (2010) *La investigación pedagógica otra mirada*. ICCP, La Habana. Versión digital no publicada.

VEGA, J.F. (2005) *Evaluación del desarrollo profesional de los jóvenes egresados cubanos ante los nuevos retos del mundo del trabajo*. Tesis doctoral. CEPES, UH.

RODRÍGUEZ-MENA, M. y CORRAL, R. (2017) *Las competencias y su formación desde el enfoque histórico social*. *Revista Alternativas cubanas en Psicología* / vol. 3, no.7 pp. 73-85 Recuperado de: www.acupsi.org Consultado en: 01.2020.

Anexo 1

Variedad de clasificaciones de las competencias

- Las competencias docentes- Torres, D. y otros (2014)
- Las competencias como profesional de la educación - Marcelo, 2004; Perrenoud, 2001; Álvarez, González y López, 2009; Bozu y Canto, 2009; Zabalza, 2009; Mas Torelló, 2011
- Las competencias profesionales pedagógicas – Román, 2006; Díaz, 2012; Chilongo, 2013
- La competencia didáctica – Martell y Moreno, 2016
- Las competencias del profesional de la educación – Centro de estudios educacionales de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba, 2002
- Las competencias claves o genéricas y específicas del profesor – Martínez, 2009; Pastor, 2013; Verdía, 2015; Instituto Cervantes, España, 2018; Palomino, 2020

Fuente: Elaborado por la autora, Nov. 2020

Anexo 2

Componentes del estándar de competencia

Elemento de competencia:	Criterios de realización:	Especificación de campo:
Es el componente de un estándar que describe o expresa un comportamiento que debe realizarse en una situación de trabajo de un campo ocupacional determinado, así como los resultados que debe alcanzarse como consecuencia del mismo.	Es el componente del estándar que describe, en forma de resultados o logros críticos de las actividades de trabajo, el nivel requerido del elemento de competencia.	Es el componente del estándar que describe el dominio de aplicación del elemento de competencia, estableciendo cómo debe ser interpretado según las prácticas actuales del campo ocupacional correspondiente.

Fuente: Elaborado por la autora a partir de Pavié (2012:162)

Anexo 3. Características del profesional competente

- | | |
|---|---|
| 1. Saber actuar y reaccionar con pertinencia. | • Saber qué hay que hacer / • Saber ir más allá de lo prescrito / • Saber elegir en una urgencia / • Saber arbitrar, negociar / • Saber encadenar las acciones según la finalidad. |
| 2. Saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto. | • Saber sacar partido de los recursos propios y de los recursos del entorno /Saber construir competencias a partir de los recursos |
| 3. Saber transferir. | • Saber memorizar múltiples situaciones y soluciones tipo / • Saber tomar perspectiva / • Saber utilizar los metaconocimientos para modelar / • Saber darse cuenta de los indicadores de contexto y saber interpretarlos / • Saber crear las condiciones de posibilidad de transferencia con ayuda de esquemas transferibles. |
| 4. Saber aprender y aprender a aprender. | • Saber sacar lecciones de la experiencia, saber transformar su acción en experiencia / • Saber describir cómo se aprende / • Saber funcionar en un doble circuito de aprendizaje. |
| 5. Saber comprometerse. | • Saber utilizar su subjetividad / • Saber correr riesgos / • Saber emprender, ética profesional. |

Fuente: Pavié (2012:166) según Le Boterf (2000)

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA SISTEMATIZACIÓN DEL CONTENIDO DE LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL LOGOPEDA

Autores: MSc. Anislucis Montero Álvarez, amoneroa@udg.co.cu
DraC Esther Santiesteban Almaguer, esantiestebana@udg.co.cu.
DrC Rodolfo González González, r.gonzalezg@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

El desarrollo de la comunicación tiene un carácter multifactorial, donde juegan un papel esencial los miembros de la familia y los educadores, encontrándose en estos últimos los logopedas como profesionales responsabilizados con la corrección y la compensación de los trastornos de la comunicación, los que, desde una postura preventiva- desarrolladora, precisa de una constante actualización de los conocimientos y los procedimientos para cumplir su encargo social. A partir de esta consideración urge prestar atención y dar respuesta oportuna a las necesidades de superación profesional para lo cual se elabora una estrategia para la sistematización del contenido de la superación profesional del logopeda donde el carácter profesionalizante de este proceso es el rasgo esencial que lo caracteriza, pero a un nivel más esencial, desde el enfoque específico, integrador y contextualizado del contenido y la pertinencia de la actuación del logopeda ante la solución de problemas profesionales.

Palabras Claves: Superación profesional; Logopeda; estrategia; sistematización; contenido.

STRATEGY FOR THE SYSTEMATIZATION OF THE CONTENTS OF THE PROFESSIONAL OVERCOMING OF THE SPEECH THERAPIST

SUMMARY

The development of communication has a character multi-factorial, where the members of the family and educators play an essential role, finding oneself in these last the speech therapists like professionals held responsible with correction and the compensation of the upsets of communication, them than, from a preventive view developer, hurry of a constant bringing up to date of knowledge and the procedures as a mere formality his social assignment. It is urgent to pay attention as from this consideration and to give opportune answer to the needs of professional overcoming for which a strategy for the systematization of the contents of the professional overcoming of the speech therapist becomes elaborate where character profesionalizante of this process is the essential feature that characterizes it, but to a most essential level, from the specific focus, integrator and contextualized of the contents and the pertinence of the acting of the speech therapist in front of the solution of professional problems.

Key words: Professional overcoming; Speech therapist; Strategy; Systematization; Contents.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo cubano sitúa entre sus objetivos priorizados, la atención al desarrollo integral de la lengua materna de todos los educandos. En el nivel educativo primaria estos deben evidenciar el dominio alcanzado en la comunicación, para lo cual debe emplear diversos lenguajes, escuchar, hablar, interpretar leer y escribir. Por consiguiente, le corresponde a la escuela garantizar una atención de calidad y al logopeda en particular desarrollar al máximo de las posibilidades, las habilidades comunicativas de los escolares.

Sin embargo, la atención logopédica en el nivel educativo Primaria se ha caracterizado por la corrección y compensación de los trastornos de la comunicación oral, generalmente los del nivel habla dejando a la zaga elementos tan importante como el desarrollo de la de la comunicación oral.

A partir de estas consideraciones se revela la necesidad de un logopeda con una preparación que busque y aplique vías más eficaces, dirigida a potenciar el desarrollo de la comunicación, a fin de lograr una unidad de influencias educativas en la labor correctiva - educativo – desarrolladora.

En este sentido la superación profesional de los logopedas debe asegurar la actualización sistemática, el perfeccionamiento del desempeño, el desarrollo de altas competencias profesionales, así como el enriquecimiento de su acervo cultural en el proceso de comunicación que le permita cumplir con efectividad los objetivos priorizados en la atención logopédica. Tales argumentos permiten precisar como objetivo: diseñar una estrategia pedagógica para la sistematización del contenido de la superación profesional del logopeda.

DESARROLLO

La estrategia pedagógica para la sistematización del contenido de la superación profesional del logopeda es entendida como la proyección de la dirección pedagógica que permite la transformación del proceso de superación profesional, con un enfoque específico, integrador y contextualizado que condiciona el establecimiento de acciones para la sistematización del contenido de la superación profesional del logopeda, en un

proceso de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación con la participación activa de logopedas, que implica cambios organizativos, materiales, metodológicos y educativos en la obtención de la preparación para la atención a la comunicación oral.

La estrategia pedagógica se estructura en etapas, las que son consecuentes con las necesidades de perfeccionamiento de la situación actual del proceso de superación profesional, desde lo epistemológico, parte de valorar las particularidades que caracterizan este proceso; además, se revelan las relaciones pedagógicas entre la generalización, transferencia y aplicación del contenido de la superación profesional del logopeda.

Objetivo general de la estrategia: diseñar un sistema de acciones de superación profesional que constituyen herramientas pedagógicas para los logopedas de la Educación Primaria responsabilizados con la atención logopédica, a la comunicación oral, de modo que se logre un eficiente desempeño profesional en el cumplimiento de sus funciones en este contexto educativo.

La estrategia concibe la sistematización del contenido de la superación profesional del logopeda, en un proceso de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación con la participación activa de logopedas, a partir de la integración de diferentes acciones diseñadas en un orden lógico, que contribuyen a la preparación del logopeda para la atención a la comunicación oral.

Primera etapa. Determinación de los fundamentos que orientan el contenido de la superación profesional del logopeda.

En esta etapa se realizan las acciones para determinar el estado real de los logopedas, es donde se concretan los aspectos teóricos del modelo definidos en los componentes generalización del contenido relacionado con el diagnóstico de la comunicación, generalización del contenido relacionado con la atención logopédica para la prevención y desarrollo de la comunicación y generalización del contenido relacionado con el diseño de estrategias de atención y orientación logopédica. Se incluyen los resultados del estudio diagnóstico de la situación actual que presenta la preparación y la determinación de las necesidades de superación, que inciden en el desempeño de las funciones profesionales y las insuficiencias pedagógicas que limitan el alcance de sus objetivos.

El objetivo: análisis y valoración de la información teórica y práctica esencial para concebir el proceso de superación profesional del logopeda, que se deriva de diferentes fuentes de información, lo que le atribuye la mayor jerarquía.

Acciones para cumplir el objetivo de la etapa:

1. Análisis de las políticas que orientan el contenido de la superación profesional de los profesionales de la educación y en especial de los logopedas.

2. Diagnóstico del estado inicial de la preparación teórico-metodológica del logopeda para desarrollar la comunicación oral, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Dominio de conocimientos esenciales, relacionados con el diagnóstico, atención y diseño de estrategias para la atención logopédica.
- Determinación de ideas rectoras que se vinculan con superación profesional.
- Dominio de conocimientos contextualizados para la atención logopédica.
- Dominio de habilidades contextualizadas para la atención logopédica.
- Caracterización del desempeño profesional del logopeda

3. Determinación de la preparación para el diseño y ejecución de las estrategias de atención y orientación logopédica

4. Proyección de la regulación de las acciones para ejecutar la atención logopédica.

5. Proyección de los principales métodos y medios para sistematizar el contenido de la superación profesional.

6. Determinar la bibliografía especializada (materiales impresos y digitales) que se utilizan en función del contenido.

7. Proyección de actividades para la socialización y generalización del contenido en el contexto de la educación primaria.

8. Evaluar la preparación del logopeda para el cumplimiento de las funciones profesionales.

9. Proyección de las tareas para las funciones que faciliten su cumplimiento.

Segunda etapa: Planificación de la sistematización del contenido de la superación profesional del logopeda.

Se realizan las acciones para la planificación del desarrollo de la superación profesional del logopeda, se definen metas u objetivos que permiten la transformación del objeto desde su estado real hasta el estado deseado, las acciones, recursos, medios y métodos que corresponden a estos objetivos. Toma en cuenta la lógica funcional del proceso que se argumenta en el modelo pedagógico y se estructura en diferentes acciones que facilitan una mejor comprensión para su implementación en la práctica.

Objetivo de la etapa: Planificar la sistematización del contenido de la superación profesional del logopeda para desarrollar la comunicación oral.

Acciones para cumplir el objetivo de la etapa.

1. Determinación y especificación del contenido de la superación profesional de los logopedas, tomando como referencia los contenidos, funciones, y los resultados del diagnóstico.

2. Proyección procedimental del contenido del programa de superación profesional del logopeda una vez delimitadas sus necesidades.

- Elaboración del programa bajo la dirección de la Universidad, el Centro de Diagnóstico y Orientación, la Dirección provincial y municipal de Educación.
- Diseño de las formas organizativas, considerando el nivel de preparación existente y los recursos que exige su diseño.

3. Consultar a las personas que tienen una activa participación en la logopedia, entre los que se destacan: directivos, usuarios y conductores:

- Entrevistas, encuestas para evaluar el diseño realizado.
- Recopilación de la información de entrevistas y encuestas aplicadas al personal seleccionado.
- Procesamiento y análisis valorativo de la información recogida y realización de los ajustes necesarios a la versión presentada.

4. Estructurar el contenido y la forma en que se sistematizarán.

5. Para la selección de las formas organizativas se tendrá en cuenta los siguientes elementos:

- La lógica del contenido.
- Las exigencias del modelo en relación con el carácter profesionalizante de la superación.
- Lo establecido en la resolución 140/19 respecto a la superación profesional.
- El necesario vínculo que debe lograrse entre la superación, el trabajo metodológico y la investigación.

6. Seleccionar como formas organizativas para la sistematización del contenido de la superación profesional del logopeda, primarias: el curso, posgrado y el diplomado y las formas organizativas secundarias: la autosuperación y los talleres.

7. Análisis de la significación del contenido relacionado con el diagnóstico, atención y diseño de estrategias para el desarrollo de la comunicación oral, como punto de partida para su construcción, apropiación y transferencia.

8. Planificar la caracterización del contexto escolar primario:

- Conformar la caracterización del entorno comunitario y escolar.
- Identificar los factores que puedan potenciar o limitar el uso adecuado de la lengua materna y su enriquecimiento continuo.
- Diseño del proyecto educativo de la escuela que propicie, el cumplimiento del programa director de Lengua Materna y en particular la comprensión y el uso correcto del lenguaje oral.
- Diseñar estrategias preventivas de perfeccionamiento y enriquecimiento integral del lenguaje y de la comunicación.
- Identificar dificultades en el dominio integral de la lengua materna (todos sus componentes).
- Participar de forma activa y creadora en las diferentes formas de trabajo metodológico, relacionado con la enseñanza de la lengua materna, las habilidades comunicativas y el aprendizaje en general;
- Orientar a escolares, docentes, y familias para el perfeccionamiento de la lengua materna y de las capacidades comunicativas.

- Preparar metodológicamente a los docentes y especialistas en su área de acción, a fin de lograr una unidad de influencias educativas en la labor correctiva, y educativo – desarrolladora.

9. Organizar la aplicación contextualizada de conocimientos y habilidades para la atención logopédica:

- Diseño de los nuevos conocimientos y habilidades a desarrollar para la comunicación oral en la atención logopédica con un enfoque desarrollador.
- Componentes básicos, funcionales y estructurales de la comunicación oral, modalidades de la comunicación oral y su proceder metodológico, normativa y su importancia en la comunicación, el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, la diversidad textual y los recursos metodológicos para el desarrollo de la comunicación con un enfoque desarrollador.

10. Establecer en la exploración las especificidades lingüísticas, cognitivas y comunicativas enfatizando en las formas, funciones y componentes de la comunicación oral.

11. Registrar en la caracterización las especificidades lingüísticas, cognitivas y comunicativas enfatizando en las formas, funciones y componentes de la comunicación oral.

12. 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.

13. Seleccionar el material verbal en correspondencia con los objetivos, contenidos del grado y las especificidades obtenidas del diagnóstico.

14. Disponer 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.

15. 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.

16. Diseño de actividades que interrelacionen todos los componentes de la comunicación.

17. Estructurar los contenidos sobre bases de relaciones de jerarquización, de prioridad y de subordinación en el proceso de atención logopédica.

18. Explicitar a los docentes los recursos metodológicos que se pueden utilizar desde la clase, dirigidas al perfeccionamiento de la lengua materna y de las capacidades comunicativas de los escolares.

19. Concebir la evaluación de la preparación del logopeda para el cumplimiento de las funciones profesionales.

- Establecer indicadores para certificar el nivel adquirido, para lo que se tomarán en consideración los requisitos establecidos y el contexto específico donde se desempeña.
- Valorar y actualizar el cumplimiento de los patrones de logros, tanto individual como grupal.
- Determinar los plazos de tiempo que necesitan los logopedas para estar en condiciones para el desarrollo de la comunicación oral.

Tercera etapa: Ejecución de acciones para la sistematización del contenido de la superación profesional del logopeda.

En esta etapa se concretan los aspectos teóricos del modelo definidos en los subsistemas generalización y transferencia del contenido de la superación profesional del logopeda y las cualidades Generalidad de conocimientos y habilidades con nuevos niveles de riqueza y profundidad y Aplicabilidad práctica y contextualizada de los conocimientos y habilidades en la atención logopédica.

Objetivo de la etapa: Ejecución de las acciones de superación profesional diseñadas, dirigidas a lograr la preparación del logopeda para el cumplimiento de las funciones profesionales, y específicamente el desarrollo de la comunicación oral en los escolares primarios.

A continuación, se presentan las acciones para cumplir el objetivo de la etapa. La aplicación tiene como propósito esencial el desarrollo del conjunto de actividades que

garantizan el cumplimiento de los objetivos del Programa de superación profesional, como consecuencia de la interacción de los implicados en el proceso.

Acciones principales

1. Participación de los logopedas en la aprobación del Programas de superación profesional.

- Flexibilización del programa aprobado de modo que se adecue a las necesidades que vayan surgiendo en el desarrollo de la superación profesional.
- Asegurar los recursos necesarios para aplicar el sistema de acciones diseñado, tales como medios de enseñanza, recursos audiovisuales, laboratorio de informática y medios materiales.
- Localización y creación de fuentes bibliográficas.
- Implementación de métodos productivos, tales como: exposición problémica, búsqueda parcial, investigativa, trabajo independiente y conversación heurística, para propiciar en los logopedas la búsqueda de soluciones a los problemas de su práctica pedagógica.
- Utilización de las tecnologías para gestionar información sobre la atención logopédica a la comunicación, tales como: internet, aplicaciones para móviles, pizarra interactiva, entre otros soportes que propician la búsqueda del conocimiento y la sistematización de la información.

2. Desarrollar cursos de superación en las diferentes formas organizativas:

- Autopreparación: Concepción del tratamiento desarrollador. La atención a la comunicación, un reto educativo contemporáneo. Recursos metodológicos para la comunicación desarrolladora
- Desarrollo de posgrados: Métodos, técnicas generales y específicas para el diagnóstico integral en el área de la comunicación. Recursos metodológicos desarrolladores para la el tratamiento y actividad logopédica desarrolladora. Recursos, apoyos y ayudas en la atención a la comunicación oral.
- Conferencias especializadas, intencionadas hacia la fundamentación teórica sobre la comunicación oral.

- Implementación de talleres profesionales: Fundamentos teórico-metodológicos de la atención logopédica en las instituciones educativas, con una concepción integradora. La caracterización de la comunicación, a partir del diagnóstico explicativo de necesidades y potencialidades de todos los escolares. La aplicación del enfoque cognitivo-comunicativo de la lengua en el diagnóstico y la atención a la comunicación.
- Desarrollar diplomado como parte de la estrategia para la superación profesional de los logopedas. Tiene el objetivo de complementar la preparación de los logopedas para la atención a la comunicación oral. Está formado por 13 cursos cada uno otorga dos créditos y concluye con la defensa de una tesina que aporta dos créditos para un total de 28 créditos. Las evaluaciones finales de los cursos consisten en la elaboración de artículos y ponencias. El trabajo final del diplomado: Consiste en elaborar una tesina, donde se demuestre el nivel de dominio de conocimientos y habilidades profesionales para promover y desarrollar el proceso de atención a la comunicación.
- Los cursos que conforman este diplomado son los siguientes: Fundamentos anatomofisiológicos y neurofisiológicos de la comunicación. Fundamentos pedagógicos y psicológicos de la comunicación. Comunicación y lenguaje. La normativa y su importancia en la comunicación. Fundamentos de la comunicación oral. Fundamentos didácticos para el desarrollo de la comunicación oral. Didáctica de la Lengua española. El arte, como fuente de conocimiento, información, actualización y satisfacción de necesidades profesionales y personales. La comunicación desarrolladora. 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.

3.Desarrollo de actividades científicas y metodológicas en las preparaciones metodológicas.

- Impartición de clases metodológicas (instructivas, demostrativas) y abiertas, con el objetivo de argumentar el proceder didáctico-metodológico para el desarrollo de la comunicación oral revelada en el contexto.
- Implementación sistemática de los festivales de tratamiento, como el espacio para la aplicación del contenido a partir de las singularidades del contexto del escolar primario.

4. Aplicar el contenido a partir de las singularidades de la atención logopédica en el contexto de desempeño profesional del logopeda.

- Ejecutar las estrategias de atención logopédica en correspondencia con las cuatro etapas propuestas por Fernández, G. (2010). etapa: Exploración logopédica explorar a 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.

En la etapa: Tratamiento logopédico. Las vías de atención logopédica a la comunicación oral se realiza en los tratamientos logopédicos, actividades logopédicas, actividad logopédica complementaria desarrolladora 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 realizan por la vía indirecta faciliten 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.

Cuarta etapa. Evaluación de la superación profesional del logopeda para el desarrollo de la comunicación oral: en esta etapa se desarrollan acciones para la evaluación, se definen los logros e insuficiencias, se valora la aproximación lograda al estado deseado.

En esta etapa se concreta el subsistema aplicación del contenido de la superación profesional del logopeda y se valora la cualidad Pertinencia de la actuación profesional del logopeda ante el enfrentamiento exitoso a la solución de problemas profesionales.

Objetivo: Controlar y evaluar el resultado de las acciones de la superación profesional del logopeda para el lograr su preparación para el cumplimiento de las funciones profesionales. Entre las acciones necesarias para cumplir el objetivo de esta etapa se encuentran la incorporación de las formas de evaluación: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, en función de desarrollar un proceso evaluativo más integrador.

1.Evaluar la preparación del logopeda para el cumplimiento de las funciones profesionales:

- Socializar con los logopedas el patrón de logros planificados a partir de que estos asuman la motivación y el compromiso por cumplirlo.
- Autoevaluación sistemática de los logopedas sobre el cumplimiento del patrón de logros diseñado.

- Determinar las transformaciones logradas en cada logopeda (insuficiencias y logros).
- Actualizar el diagnóstico de los logopedas a partir de la evaluación realizada.
- Análisis colectivo de los impactos logrados y la asunción de nuevas metas a través de la coevaluación.
- Rediseño de los patrones de logros a partir de valorar los aciertos y fallas que influyeron en el proceso y en los resultados finales:

a) Diagnosticar los trastornos del lenguaje y la comunicación de los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y los de su entorno educativo.

b) Diseñar estrategias de atención logopédica que satisfagan necesidades y desarrollen potencialidades.

c) Dirigir el proceso de atención logopédica para la prevención-corrección-compensación de los trastornos del lenguaje y la comunicación, en la familia, las instituciones regulares y especiales y la comunidad, propiciando el desarrollo y dominio de la lengua materna.

d) Orientar el trabajo con docentes, la familia, la comunidad de los niños, adolescentes y jóvenes que presentan trastornos del lenguaje y la comunicación.

e) Estimular y desarrollar el lenguaje y la comunicación desde la edad temprana y preescolar.

- Determinar el índice de conocimientos, habilidades y valores adquiridos, así como el comportamiento en los indicadores:
- Dominio de conocimientos para el diagnóstico, diseño de estrategias, dirección del proceso de atención logopédica y orientación para la prevención-corrección-compensación de los trastornos del lenguaje y la comunicación, propiciando el desarrollo de la comunicación oral desde un enfoque desarrollador.
- Aplicación de procedimientos metodológicos en el tratamiento o actividades logopédicas, donde se integran los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, las normas lexicales que regulan el uso del léxico en las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del discurso, el uso funcional del lenguaje y diferentes modalidades de comunicación oral para el desarrollo de la comunicación oral, desde un enfoque desarrollador.

A partir de los indicadores anteriores se determinan los criterios de evaluación siguientes:

La categoría de Alto, se asigna cuando el logopeda cuando generaliza, transfiere y aplica consecuentemente los conocimientos teóricos y metodológicos en la práctica educativa del contexto de actuación profesional, para diagnosticar, dirigir, orientar, estimular y desarrollar actividades para desarrollar la comunicación oral en el contexto del escolar primario.

Se asigna la categoría de Medio cuando el logopeda manifiesta dificultades para aplicar los conocimientos teóricos y metodológicos, al menos en alguno de los tres aspectos contemplados en el indicador.

La categoría de Bajo se otorga cuando el logopeda manifiesta dificultades para aplicar los conocimientos teóricos y metodológicos, en dos o más de los tres aspectos contemplados en el indicador.

El perfeccionamiento del desempeño profesional del logopeda en el desarrollo de la comunicación oral se evalúa en una escala de cuatro categorías: Excelente, Bien, Regular y Mal. En la categoría de Excelente se agrupan los logopedas que muestran un nivel Alto, al menos, en dos de los tres indicadores y un nivel Medio en el tercero.

En la categoría de Bien, los que muestran un nivel Alto en uno de los tres indicadores con un nivel Medio en los otros dos, los que alcanzan la categoría de Medio en los tres indicadores y los que obtienen Bajo en un indicador, pero alcanzan la categoría de Alto en los otros dos. En la categoría de Mal los que muestran un nivel Bajo en dos de los indicadores y en la categoría de Regular se ubican los logopedas que logran resultados que se corresponden con las combinaciones restantes.

Cuarta etapa. Evaluación de la superación profesional del logopeda para el desarrollo de la comunicación oral: en esta etapa se desarrollan acciones para la evaluación, se definen los logros e insuficiencias, se valora la aproximación lograda al estado deseado.

En esta etapa se concreta el subsistema aplicación del contenido de la superación profesional del logopeda y se valora la cualidad Pertinencia de la actuación profesional del logopeda ante el enfrentamiento exitoso a la solución de problemas profesionales.

Objetivo: Controlar y evaluar el resultado de las acciones de la superación profesional del logopeda en su preparación para el cumplimiento de las funciones profesionales. Entre las acciones necesarias para cumplir el objetivo de esta etapa se encuentran la incorporación de las formas de evaluación: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, en función de desarrollar un proceso evaluativo más integrador.

1. Evaluar la preparación del logopeda para el cumplimiento de las funciones profesionales:

- Socializar con los logopedas el patrón de logros planificados a partir de que estos asuman la motivación y el compromiso por cumplirlo.
- Autoevaluación sistemática de los logopedas sobre el cumplimiento del patrón de logros diseñado.
- Determinar las transformaciones logradas en cada logopeda (insuficiencias y logros).
- Actualizar el diagnóstico de los logopedas a partir de la evaluación realizada.
- Análisis colectivo de los impactos logrados y la asunción de nuevas metas a través de la coevaluación.
- Rediseño de los patrones de logros a partir de valorar los aciertos y fallas que influyeron en el proceso y en los resultados finales:
 - f) Diagnosticar los trastornos del lenguaje y la comunicación de los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y los de su entorno educativo.
 - g) Diseñar estrategias de atención logopédica que satisfagan necesidades y desarrollen potencialidades.
 - h) Dirigir el proceso de atención logopédica para la prevención-corrección-compensación de los trastornos del lenguaje y la comunicación, en la familia, las instituciones regulares y especiales y la comunidad, propiciando el desarrollo y dominio de la lengua materna.

- i) Orientar el trabajo con docentes, la familia, la comunidad de los niños, adolescentes y jóvenes que presentan trastornos del lenguaje y la comunicación.
 - j) Estimular y desarrollar el lenguaje y la comunicación desde la edad temprana y preescolar.
- Determinar el índice de conocimientos, habilidades y valores adquiridos, así como el comportamiento en los indicadores:
 - Dominio de conocimientos para el diagnóstico, diseño de estrategias, dirección del proceso de atención logopédica y orientación para la prevención-corrección-compensación de los trastornos del lenguaje y la comunicación, propiciando el desarrollo de la comunicación oral desde un enfoque desarrollador.
 - Aplicación de procedimientos metodológicos en el tratamiento o actividades logopédicas, donde se integran los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, las normas lexicales que regulan el uso del léxico en las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del discurso, el uso funcional del lenguaje y diferentes modalidades de comunicación oral para el desarrollo de la comunicación oral, desde un enfoque desarrollador.

CONCLUSIONES

La estrategia pedagógica para la sistematización del contenido de la superación profesional del logopeda constituye el instrumento de concreción que permite completar los conocimientos sobre la comunicación, para su aplicación en la práctica educativa. Favorece la transformación del modo de actuación profesional, al posibilitarle la apropiación de contenidos no adquiridos en su formación inicial, de modo que lo prepara para dirigir el proceso de atención logopédica integral con más calidad desde un enfoque desarrollador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F, García, G y Bernaza, G. (2013). Fundamentos de la Educación de Posgrado. La Habana: Pueblo y Educación.
- Calzadilla, O. (2011). Concepciones sobre el aprendizaje de la expresión oral en la escuela primaria cubana. Revista Mèdive, año 9, No.35, abr.-jun., reeditado en No.37, año 10, oct.-dic.
- Castro, O. (2012). Una concepción sistémica para la superación del personal docente del Ministerio de Educación. Congreso Universidad.
- Colectivo de autores. Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (2012).
- Cruz, M. (2014). El desarrollo de la comunicación oral en escolares primarios con dislalia funcional. Tesis doctoral. La Habana, Cuba.
- Fernández, G. y García, M. (2009). Metodología para la atención logopédica integral en las instituciones educacionales en Cuba. MINED
- 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.
- Fernández, G. Y Veliz, M. (2010). Organización de la atención logopédica integral en las instituciones educacionales. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación Superior. Resolución ministerial No 78. La Habana, Cuba.
- Mes (2019). Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba. Resolución No 140/19. La Habana, Cuba.
- Roméu, A. (2010): Normativa: un acercamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu, A. y otros (2007) El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana: Pueblo y Educación.

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA ORIENTACIÓN FAMILIAR PARA LA ESTIMULACIÓN DE LA PERCEPCIÓN VISUAL DE LOS NIÑOS CON ESTRABISMO Y AMBLIOPÍA

Autores: DraC Esther Santiesteban Almaguer, esantiestebana@udg.co.cu.
DrC. Rodolfo González González, r.gonzalezg@udg.co.cu
MSc Anislucis Montero Álvarez, amonteroa@udg.co.cu.

Universidad de Granma

RESUMEN

La familia tiene asignado desde etapas prehistóricas el papel de cuidar a sus hijos, esto implica proporcionarles bienes materiales y espirituales que satisfagan sus necesidades primordiales. El hogar es la primera escuela del niño, con los padres como primeros educadores, por lo que es necesario que estos conozcan los principios que rigen el desarrollo infantil, para que puedan conducir de manera certera su educación. La presente investigación tiene como objetivo ofrecer una estrategia pedagógica sustentada en un modelo de orientación familiar para la estimulación de la percepción visual a los niños con estrabismo y ambliopía. 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 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: Estrategia pedagógica, Orientación Familiar; Estimulación Visual

SUMMARY

PEDAGOGIC STRATEGY FOR THE FAMILY ORIENTATION FOR THE STIMULATION THE VISUAL PERCEPTION OF THE CHILDREN WITH STRABISMUS AND AMBLYOPIA

The family has from prehistoric stages the paper to look after her children assigned, this implies to provide them material and spiritual goods that fulfill its primary needs. The home is the first school of the little boy with the parents like first educators,, which is why it is necessary for these to know the beginnings that govern the infantile development, in order that they may conduct of accurate way its education. Present it investigation aims at offering a pedagogic strategy held in a model of family orientation for the stimulation of the visual perception to the children with strabismus and amblyopic. 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 inferential, that they allow demonstrating the pertinence and the effectiveness of the strategy for the stimulation of the visual perception of the children with strabismus and amblyopic. 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 strabismus and amblyopic, in order to contribute to the solution of the scientific problem: Insufficiencies in the process of education of the families of the children with strabismus and amblyopic, that limit the stimulation of the visual perception of these children.

Key words: Pedagogic strategy; Family orientation; Visual stimulation

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.

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 González, M. (2003), Fernández Pérez de Alejo, G.

(2008), Álvarez Oliva, C. (2009), González Román, Y. (2009), Campo Valdés, 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.

En el estudio fáctico de la práctica pedagógica actual, desarrollado por la autora con la aplicación de instrumentos, se revela 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.

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 estrábitos 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.

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

Para la elaboración de la estrategia se asume el criterio de Addine Fernández, F. y otros, citado por Marimón Carrazana, J. A. y otros (2011 p. 22), que plantea “(...) un conjunto de tácticas interrelacionadas conforma una estrategia (...)” y que “(...) una táctica es un procedimiento específico que se aplica y tributa a todo el proceso, a la estrategia en general”. Estos investigadores consideran que las *estrategias* se diseñan para resolver problemas de la práctica y vencer dificultades con optimización de tiempo y recursos, permiten proyectar un cambio cualitativo en el sistema, a partir de eliminar las contradicciones entre el estado actual y el deseado; implican un proceso de planificación en el que se produce el establecimiento de secuencias de acciones orientadas hacia el fin a alcanzar, lo cual no significa un único curso de ellas e interrelacionan dialécticamente en un plan global los objetivos o fines que se persiguen y la metodología para alcanzarlos.

Este criterio es compartido y es el que se tiene en consideración para justificar la necesidad de proponer una estrategia como vía de solución práctica al problema de investigación detectado en el estudio diagnóstico realizado. Para Marimón Carrazana, J.

A. y otros (2011), la *estrategia pedagógica* es la proyección de la dirección pedagógica que permite la transformación de un sistema, subsistema, institución o nivel educacional para lograr el fin propuesto y que condiciona el establecimiento de acciones para la obtención de cambios en las dimensiones que se implican en la obtención de ese fin (organizativas, didácticas, materiales, metodológicas, educativas, etc.).

Por tanto, la *estrategia pedagógica para la orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía* es entendida como la proyección de la dirección pedagógica que permite la transformación del proceso de orientación familiar, con un enfoque pedagógico-oftalmológico y que condiciona el establecimiento de acciones para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía, que implica cambios organizativos, materiales, metodológicos y educativos en la obtención de ese fin. Para su elaboración se asumen los componentes propuestos por deMarimón Carrazana, J. A. y otros (2011, los que a continuación se presentan:

I. Fundamentación

La estrategia pedagógica que se propone se fundamenta en el modelo pedagógico de orientación familiar presentado en el acápite anterior, que reconoce la relación que se produce entre la Concientización pedagógico-oftalmológica familiar, el Perfeccionamiento pedagógico-oftalmológico de la orientación familiar, la Valoración pedagógico-oftalmológica de la orientación familiar y el efecto en la Integralidad colaborativa familiar pedagógico-oftalmológica. Por tanto, pretende contribuir a la solución de las carencias reveladas en el estudio teórico del objeto y campo de acción de la investigación, así como de las insuficiencias prácticas constatadas en el estudio factoperceptual del campo de acción.

Su estructura cuenta con un objetivo general, dirigido a materializar el modelo pedagógico propuesto; además, contiene objetivos específicos y acciones organizadas con carácter de sistema en las etapas de: diagnóstico, ejecución y evaluación de la orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía.

II. Diagnóstico

Como diagnóstico se asume el resultado presentado en el acápite 1.3 de la tesis, donde se reconoce que las familias de los niños con estrabismo y ambliopía presentan insuficiencias en el conocimiento de las particularidades de estos niños para la estimulación de la percepción visual a sus hijos, aspecto que limita el desarrollo integral del niño.

III. Objetivo general

Teniendo en cuenta el resultado del diagnóstico, la estrategia persigue como objetivo general: estructurar el proceso de educación familiar y su incidencia en la orientación familiar con un carácter interactivo e integracionista para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía con enfoque pedagógico-oftalmológico en los diferentes contextos formativos.

IV. Plan de acciones (planeación estratégica e instrumentación)

La estrategia se ha concebido a partir de delimitar los objetivos a lograr por etapas que contribuyan al cumplimiento del objetivo general planteado. Para lograr el objetivo general se han concebido tres etapas:

Etapa # 1. Diagnóstico de la orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía, que tiene como objetivo: identificar las necesidades y potencialidades de los docentes, las familias y los niños en el proceso de orientación familiar.

En esta etapa se debe lograr la Concientización pedagógico-oftalmológica de la familia y determinar el nivel de sensibilidad que tiene esta para la orientación, que permita una caracterización de estas familias, así como diagnosticar la proyección de la orientación a las familias desde la escuela especial y el desarrollo de habilidades perceptivo-

visuales de estos niños. Una vez realizadas las acciones para la proyección de este proceso se procede a la segunda etapa:

Etapa II. Ejecución de la orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía, tiene como objetivo: perfeccionar el proceso de orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía desde la diversidad de contextos formativos (escolar, familiar y comunitario).

En esta etapa se concretan los aspectos teóricos del modelo, relacionados con el Perfeccionamiento pedagógico-oftalmológico de la orientación familiar, la Significatividad pedagógico-oftalmológica familiar y la Valoración pedagógico-oftalmológica de la orientación familiar. Se desarrollan sesiones dedicadas a discusión y reflexión de las temáticas seleccionadas mediante técnicas participativas aplicadas a las familias.

Etapa III. Evaluación del impacto de la orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía, que tiene como objetivo: evaluar la eficiencia de las acciones que se han desarrollado y su impacto en la orientación familiar con un carácter interactivo e integracionista para la estimulación de la percepción visual, con un enfoque pedagógico-oftalmológico a los niños con estrabismo y ambliopía y actualizar el diagnóstico de las familias.

En esta etapa se concretan los aspectos teóricos del modelo relacionados con la Valoración pedagógico-oftalmológica de la orientación familiar, el Perfeccionamiento pedagógico-oftalmológico de la orientación familiar y la Concientización pedagógico-oftalmológica de las familias. Se aplica encuesta a miembros de la comunidad y a los orientadores, lo que posibilita la obtención de las opiniones acerca de la efectividad de las acciones realizadas, para que permitan trazar nuevas acciones.

Etapa # 1. Diagnóstico de la orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía. Acciones a realizar:

1.Reconocer las potencialidades y debilidades para la orientación familiar con enfoque pedagógico-oftalmológico. Responsables: jefes de ciclo. Participan: maestros, especialistas y familiares. Lapso de tiempo: mediano plazo.

Para el reconocimiento de las potencialidades y necesidades de orientación a las familias el maestro debe:

- Realizar encuesta a las familias, para identificar sus características y los recursos pedagógico-oftalmológicos y materiales que poseen para estimular a sus hijos.
- Realizar entrevista a las familias, para determinar el conocimiento que poseen sobre el diagnóstico y las particularidades de los niños con estrabismo y ambliopía.
- Realizar observaciones a actividades desarrolladas por las familias, para determinar cómo las familias realizan las actividades para la estimulación de la percepción visual del niño con estrabismo y ambliopía, a partir de las orientaciones recibidas.
- Realizar entrevista a docentes, para constatar el conocimiento que poseen acerca de las características del analizador visual, del tratamiento pedagógico y del tratamiento oftalmológico que les brindan a los niños con estrabismo y ambliopía para la estimulación de la percepción visual.
- Realizar entrevista a especialistas de oftalmología, para obtener información acerca de su preparación para orientar a las familias.
- Realizar entrevista a factores de la comunidad, para obtener información sobre la preparación que tienen para el apoyo a las familias de los niños con estrabismo y ambliopía.
- Realizar observación, para constatar la organización de la orientación familiar por la escuela especial.
- Realizar un estudio de los documentos normativos que rigen la educación familiar en la escuela especial para niños con estrabismo y ambliopía.

1. Determinar la aceptación de la orientación pedagógico-oftalmológica por las familias.

Responsable: orientadores (maestros). Participan: maestros, técnicos de oftalmología, directivos, familiares y miembros de la comunidad. Lapso de tiempo: mediano plazo.

Para determinar la aceptación de la orientación pedagógico-oftalmológica por las familias el maestro debe:

- Realizar un análisis del grupo familiar objeto de estudio, a partir de la caracterización psicopedagógica.
- Determinar cuáles son las familias que demuestran una mayor inclinación para la orientación pedagógico-oftalmológica y los que no manifiestan interés por ella.
- Determinar cuáles se sienten más identificados con el diagnóstico de su hijo.

3. Determinar la comprensión de las funciones familiares pedagógico-oftalmológicas.

Responsable: orientadores (maestros). Participan: maestros, técnicos de oftalmología, directivos, familiares y miembros de la comunidad. Lapso de tiempo: corto plazo.

- Realizar taller psicopedagógico “Ilusiones ópticas”.

Objetivo: Sensibilizar a las familias con ejercicios de estimulación de la percepción visual para los niños con estrabismo y ambliopía.

Contenido: Se presenta las ilusiones ópticas que representan ejercicios de estimulación de la percepción visual relacionados con la percepción de forma, tamaño, integridad perceptual, profundidad perceptual, fijación excéntrica y amplitud de fusión. El maestro explicará el contenido y se le pide a cada familia que se identifique con la situación y que plantee qué paso debe seguir después de estar consciente de que necesita ayuda para la estimulación de la percepción visual de sus hijos. Despedida.

Etapa II. Ejecución de la orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía.

Acciones a realizar

1. Integrar las influencias educativas pedagógico-oftalmológicas de los agentes educativos. Responsables: jefes de ciclo. Participan: maestros, familiares, especialistas y miembros de la comunidad. Lapso de tiempo: acción a corto plazo.

A partir de la caracterización realizada en las acciones anteriores, se procede a realizar la integración de las influencias educativas de los agentes educativos que interactúan con las familias. En el contexto formativo escolar, las influencias educativas se integran cuando el maestro, el médico oftalmólogo, técnicos de oftalmología, psicopedagogo, logopeda y el resto de los especialistas, preparan bien las vías de orientación a las

familias y articulan armónicamente lo oftalmológico, lo psicológico y lo pedagógico con los contenidos de las actividades a desarrollar, de manera que estas logren sensibilizarse con las características anatomofisiológicas de estos niños.

- Realizar talleres psicopedagógicos y visitas a actividades docentes por las familias, dirigidos por los maestros u otro especialista.
- Observación a actividades realizadas por las familias y visitas a los hogares.
- Desarrollo de diferentes actividades en la comunidad por agentes comunitarios (médico y enfermera de la familia, presidente CDR, delegado del Poder Popular, entre otros), que movilizan la participación de las familias con sus hijos.
- Intercambio con las diferentes instituciones de la comunidad.

2. Desarrollo de talleres de preparación a los agentes educativos que influyen en la orientación de las familias. Responsable: jefe de ciclo. Participan: maestros, técnicos de oftalmología, especialistas, familias y miembros de la comunidad. Lapso de duración: acción a mediano plazo.

Con el objetivo de preparar a los docentes, personal de salud, psicopedagogo y miembros de la comunidad en la implementación de la estrategia pedagógica para la orientación familiar con enfoque pedagógico-oftalmológico en función de la estimulación de la percepción visual a los niños con estrabismo y ambliopía se desarrollarán siete talleres de preparación.

3. Desarrollo de talleres de orientación psicopedagógica, dirigidos a la aprehensión de conocimientos pedagógico-oftalmológicos por las familias. Responsable: maestro. Participan: técnicos de oftalmología y especialistas, familias y miembros de la comunidad. Lapso de duración: acción a largo plazo.

- Desarrollo de talleres de orientación psicopedagógica dirigidos a orientar a las familias sobre los conocimientos pedagógico-oftalmológicos, estrabismo y ambliopía, características y tratamiento pedagógico-oftalmológico. Los talleres tienen en cuenta los resultados de la caracterización de las familias, obtenida mediante las técnicas aplicadas en la etapa anterior. Se planificaron siete talleres dirigidos a los conocimientos en los que las familias presentan dificultades.

- Desarrollo de sesiones de entrenamiento psicopedagógico con las familias para demostrar la estimulación de la percepción visual de sus hijos con enfoque pedagógico-oftalmológico en la realización de actividades en el hogar. Responsable: jefe de ciclo. Participan: maestros, técnicos de oftalmología y especialistas, familias y miembros de la comunidad. Lapso de duración: acción a largo plazo.

Para demostrar a las familias cómo integrar los contenidos de las asignaturas con el tratamiento oftalmológico que debe llevar cada niño, el maestro desarrollará sesiones de entrenamiento psicopedagógico donde demuestre a las familias cómo desarrollar estas actividades con el niño en el hogar.

4. Desarrollo de visitas a actividades docentes dirigidas a la apropiación de conocimientos pedagógico-oftalmológicos por las familias. Responsable: jefe de ciclo. Participan: maestro, técnicos de oftalmología, especialistas y familias. Lapso de duración: acción a largo plazo.

- Visitas a las actividades docentes por las familias: son las visitas que realizan las familias a diferentes actividades docentes donde están implicados sus hijos. Estas pueden ser con los maestros del aula y/o diferentes especialistas. La cantidad de actividades a visitar es según las características del niño, las necesidades de las familias, criterios de los docentes y particularidades de las actividades a visitar. La escuela tiene concebido que estas visitas se realicen durante todo el curso: al inicio, en los meses de septiembre-octubre; en el medio, en los meses de febrero-marzo; y al final, en los meses de mayo-junio, para que puedan asistir todas las familias. El tiempo de duración está en correspondencia con la actividad a visitar.

Aspectos metodológicos de las visitas a las actividades docentes: se debe realizar un diagnóstico de la familia y una reunión con los docentes para la confección del cronograma de visitas, luego se intercambia de manera individual con cada docente para la planificación y preparación de las actividades, para posteriormente citar a la familia con tres días de antelación e intercambiar entre el maestro del aula y la familia sobre la planificación de las actividades y sus objetivos. Después de realizada la

actividad se debe intercambiar entre el docente y la familia sobre la actividad visitada y finalmente evaluar la actividad por escrito.

4. Desarrollo de la significatividad pedagógico-oftalmológica en las familias. Para ello el maestro debe utilizar las vías de educación familiar, entre ellas:

- Desarrollar Escuelas de Educación Familiar: constituye un proceso de aprendizaje en grupo, socialmente activo, donde se relaciona lo social con lo individual. Responsable: jefe de ciclo. Participan: maestros, técnicos de oftalmología y especialistas y familias. Lapso de duración: de septiembre a junio, 2015. Tiempo de duración: aproximadamente tres horas. Frecuencia: mensual.

Aspectos metodológicos de las Escuelas de Educación Familiar:

Los temas a tratar son solicitados por las familias y los que sugieran los docentes; el tiempo inicial para conocerse entre los participantes; crear un clima psicológico grupal adecuado; introducción del tema; exploración de las opiniones de las familias sobre el tema central de la sesión; presentación de situaciones de la vida cotidiana, apoyadas de dramatizaciones, documentales, para proponer posibles soluciones entre todos; realizar una síntesis de los aspectos más significativos relacionados con el tema y, al final, las valoraciones y sugerencias para los próximos encuentros, se proponen los temas.

5. Desarrollo de cursos de post-grado para docentes, especialistas y técnicas de oftalmología. Responsable: autora.

Participan: directivos, maestros, técnicos de oftalmología y especialistas. Lapso de duración: se desarrolla en unas 10-12 sesiones de 2 a 2.30 horas presenciales cada una, y 72 horas de estudio individual.

Programa del curso de posgrado: “Actualización sobre la orientación psicopedagógica familiar para la estimulación de la percepción visual al niño con estrabismo y ambliopía”.

Los temas a trabajar en este curso son:

Tema 1. Fundamentación del estudio de las familias. La comprensión del hogar como espacio de convivencia y afectos. Las actividades y relaciones de los padres y los hijos en la vida cotidiana.

Tema 2. Familia, diagnóstico y necesidades educativas especiales.

Tema 3. Los educadores ante los retos de la familia en transformación. Labor de los educadores con la familia.

Evaluación: se realiza de forma sistemática. Se brindará especial atención a la participación en los debates, reflexiones e intercambios de conocimientos a partir de los estudios independientes orientados. Como evaluación final se propone el estudio de caso de familias con hijos con estrabismo y ambliopía, buscar las alternativas de solución para la orientación familiar con enfoque pedagógico-oftalmológico.

6. Entrega de un manual de orientación a las familias para la estimulación de la percepción visual al niño con estrabismo y ambliopía.

El Manual de orientación a las familias para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía consta de una portada, una presentación, temas de conocimiento general, en el que aparecen con un color rojo aquellas palabras cuya comprensión resulta difícil, para que la familia la busque en el Glosario de términos que aparece al final del manual. Consta, además, de 11 actividades para que la familia interactúe con el niño, las que están en correspondencia con las etapas de tratamiento oftalmológico, un glosario de términos y finalmente aparecen mensajes a la familia para el seguimiento sistemático.

1. Confeccionar un folleto con las actividades elaboradas por las familias.

El folleto es contentivo de una portada, una introducción donde se explica cómo a partir de la orientación recibida, la familia colabora en la creación de actividades para estimular la percepción visual de sus hijos, en correspondencia con el diagnóstico y las etapas de tratamiento en que se encuentra; incluye, además, 20 actividades elaboradas por las nueve familias de la muestra.

Etapas III. Evaluación del impacto de la orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía.

Aun cuando la evaluación está presente en todas las etapas de la estrategia con el objetivo de reflexionar, intercambiar y rediseñar las acciones, si fuera necesario, también se ejecuta al finalizar esta para apreciar su efectividad. De esta manera, se valoran los resultados de las acciones de orientación, su influencia en el proceso de

estimulación de la percepción visual, el desarrollo integral de los niños con estrabismo y ambliopía y, con ello, el tránsito a la educación general.

Acciones a realizar

1. Evaluar la interacción pedagógico-oftalmológica de agentes educativos.

- Realizar observaciones al proceso de educación familiar en la escuela especial, para evaluar la calidad de la orientación a las familias y el desarrollo alcanzado por los agentes educativos para desarrollar esta. Responsable: jefe de ciclo. Participan: maestros, técnicos de oftalmología y especialistas, familias y miembros de la comunidad. Lapso de duración: acción a corto plazo.
- Realizar encuesta a las familias para conocer el nivel de satisfacción de estas una vez implementadas las acciones de orientación familiar en la etapa anterior. Responsable: jefe de ciclo. Participan: maestros, técnicos de oftalmología y especialistas, familias y miembros de la comunidad. Lapso de duración: acción a corto plazo.
- Observar la participación pedagógico-oftalmológica de las familias. Responsable: jefe de ciclo. Participan: maestros, técnicos de oftalmología y especialistas y familias. Lapso de duración: acción a largo plazo. La observación se realizará a todas las familias en todas las actividades que se planifican por la escuela: docentes, extradocentes y extraescolares; además, al planteamiento de necesidades, problemas y expectativas que realiza las familias sobre la educación de sus hijos.

2. Valorar el comportamiento de la familia en los contextos formativos. Responsable: jefe de ciclo. Participan: maestros, técnicos de oftalmología y especialistas, familias y miembros de la comunidad. Lapso de duración: acción a corto plazo. Para esto se requiere de controles sistemáticos, abarcar el salto cualitativo que las familias han logrado, o si se han quedado por debajo del nivel esperado y qué objetivos no han alcanzado.

3. Evaluar las influencias educativas de la familia en los niños con estrabismo y ambliopía. Responsable: jefes de ciclo. Participan: maestros, psicopedagogo y familias. Lapso de tiempo: al culminar cada tres meses.

Esta evaluación se realizará de manera cuantitativa y cualitativa a partir de una prueba pedagógica que mida el desarrollo de habilidades perceptivas visuales en los niños y la tabla de seguimiento de la agudeza visual. Cada maestro y especialista de la escuela tendrá flexibilidad en este sentido para establecer las escalas valorativas, pero siempre se recomienda que se haga desde el punto de vista cuanti-cualitativo, de manera que permita medir el impacto de este resultado.

El maestro y los especialistas deben tener en cuenta para esta evaluación las siguientes recomendaciones metodológicas: el modo de actuación que expresa el niño, la motivación ante las actividades que requieren de esfuerzo visual, la constancia, perseverancia antes estas tareas, analizar el resultado de las evaluaciones del aprendizaje que alcanza el niño, comparar el desarrollo integral que posee el niño en los indicadores establecidos antes y después de aplicadas las acciones con las familias, según el período y grado por el que transite, analizar el resultado del seguimiento a la agudeza visual de los niños cada tres meses y evaluar la preparación para el tránsito a la escuela primaria, a partir del desarrollo visual, cognitivo y afectivo alcanzado.

3. Valorar la sistematicidad pedagógico-oftalmológica en las familias.

- Determinar en los consejos de dirección y colectivos de ciclo la marcha de la orientación familiar como proceso y resultado. Responsable: jefes de ciclo. Participan: maestros, especialistas y miembros de la comunidad. Lapso de tiempo: trimestralmente.

Para ello se recomienda, desde el punto de vista metodológico, valorar las evaluaciones alcanzadas por las familias y precisar los logros e insuficiencias que aún presentan en la estimulación de la percepción visual al niño con estrabismo y ambliopía. El análisis de las insuficiencias debe centrarse en profundizar, a partir de los indicadores cualitativos previstos, en por qué sigue siendo insuficiente, en aquellos casos que así lo ameriten. Por otra parte, se tiene en cuenta el resultado individual de cada familia y el colectivo al nivel de grupo familiar.

Realizar análisis de las insuficiencias que se manifiestan en el comportamiento asumido por las familias y la participación familiar como resultado de la orientación; se profundiza en el análisis de las causas que lo provocan, las cuales se manifiestan en la diversidad

de contextos formativos. Con ello concluye la propuesta de la estrategia pedagógica que se propone en la investigación. La estrategia se representa gráficamente en la figura 6.

V. Instrumentación

La estrategia que se propone se puede insertar en el sistema de trabajo de la escuela, lo que favorece su puesta en práctica. Los responsables son jefes de ciclo, los participantes son: las familias, los docentes, psicopedagogo de la escuela especial, técnicas de oftalmología, médico oftalmólogo que atiende la escuela, miembros de la comunidad y la logopeda que atiende la escuela. En cada etapa se realiza una evaluación de los logros, obstáculos que se han ido venciendo y una valoración de la aproximación lograda al estado deseado. Además, en los consejos de dirección y colectivos de ciclo se valora, por parte del jefe de ciclo y el colectivo de maestros, la marcha de la orientación familiar como proceso y resultado.

CONCLUSIONES

La elaboración de la estrategia para la orientación familiar para la estimulación de la percepción visual de los niños con estrabismo y ambliopía, se sustenta en principios pedagógicos de la Dr. C. Fátima Addine, principios de la orientación familiar de la Dr.C. García Gutiérrez, principios de la estimulación visual de la M. Sc. Santaballa Figueredo y en postulados de la escuela histórico-cultural; además, se tienen en cuenta para su elaboración las características fisiológicas, psicológicas y pedagógicas de los niños con estrabismo y ambliopía que cursan el primer grado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Oliva, C. (2009). La preparación de las familias de niños estrábitos entre dos y cuatro años de edad, atendidos por vía no institucional. Tesis en opción al Grado

Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero. Holguín. (En soporte electrónico).

Barraga, N. (2000). Deficientes visuales. Una aproximación general. España. Disponible en URL: www.chasque.apc.org/psicomot. Consultado. 2013, junio, 10.

Betancourt, E. (2011). Concepción pedagógica para orientar a la familia en la educación del niño con necesidades educativas especiales por parálisis cerebral infantil. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero. Holguín. (En soporte electrónico).

Campo, I. C. (2012). Una estrategia de educación familiar en la escuela para niños con autismo. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. **Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana.** (En soporte electrónico).

Castro, P. L. (2010). La labor preventiva en el contexto familiar. La Habana: Pueblo y Educación

Fernández, A. (1998). Estudio de funciones visuales en los escolares de una zona rural de Cantabria. Disponible en URL: <http://www.horusgo.com/estrabismo.htm>. Consultado. 2013, octubre, 7.

Fernández, G. (2008). El maestro y la familia del niño con discapacidad. (En soporte electrónico).

Fernández, I. (2002). Fundamentación pedagógica del proceso de estimulación temprana en los niños con baja visión. Instituto Superior Pedagógico. José Martí. Camagüey. (En soporte electrónico).

García, A. (2011). Concepción de orientación familiar en Cuba. La Habana: Pueblo y Educación.

González, M. (2003). Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sensorial. Característica y actuación en la Educación Física. Disponible en URL: http://oftalmicaperu.com/ojo_perezoso.html. Consultado. 2013, octubre, 3.

González, C. (1988). Corrección y compensación del defecto visual, material mimeografiado, MINED. (En soporte electrónico).

González, Y. (2009). Estrategia pedagógica para la orientación a la familia en función de la estimulación temprana de los niños con parálisis cerebral. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Blas Roca Calderío. Granma. (En soporte electrónico).

Laria, C. (2006). Tratamiento de la ambliopía. I Curso de oftalmología para pediatras. España. (En soporte electrónico).

Maqueira, G. (2005). Estudio del desarrollo psicomotor, del clima social familiar y de las adaptaciones curriculares en Educación Física de los menores que presentan estrabismo y ambliopía, antes de su inclusión en la enseñanza general. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo. La Habana. (En soporte electrónico).

Marimón, J. A y Guelmes, E. L. (2011). Aproximación al modelo como resultado científico. En Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. La Habana: Pueblo y Educación

Martín, D. M. (2005). La estimulación visual en niños con impedimentos visuales. (En soporte electrónico).

Padrón, A. R. (2011). Orientación educativa Parte I y II. La Habana: Pueblo y Educación.

Rodríguez, M. L. y Santaballa, A. (2001). Detección, del estrabismo y la ambliopía en edades tempranas. (En soporte electrónico).

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.

IMPLICACIONES DE LA OBRA DE VIGOTSKY EN LA EDUCACIÓN DEL AUTOCUIDADO DE LA SEXUALIDAD

Autores: DraC. Yumila Pupo Cejas, ypupoc@udg.co.cu
DraC. Victoria Elvira Torres Moreno, vtorresm@udg.co.cu
DrC Reinaldo Requeiro Almeida, rrequeiro@gmail.com

Universidad de Granma/ Universidad de Cienfuegos

RESUMEN

L.S. Vigotsky es considerado como el fundador y creador del paradigma histórico cultural a partir de los años veinte del pasado siglo. Sus ideas acerca de la educación son sumamente interesantes y ofrecen una base original y sólida, que posibilita interpretar y comprender los procesos educativos en sus diversos órdenes. Considerados sus principales postulados, los cuales han sido enriquecidos por los seguidores de su época e investigadores más recientes, en la ponencia se fundamentan sus implicaciones en la educación del autocuidado de la sexualidad mediante una síntesis que nos conduce a afirmar que estos constituyen la base

conceptual y metodológica de su análisis , no sólo por su teoría marxista, materialista dialéctica para comprender al mundo, al hombre y al proceso de su desarrollo en su interacción con la realidad sociohistórica en la que está inmerso, sino por lo pertinente, profundo y vigente que resultan sus concepciones acerca del aprendizaje como proceso de apropiación de la experiencia histórico social concretizada en los objetos y fenómenos del mundo humano, en tanto la formación de actitudes de autocuidado de la sexualidad, tiene su base en el aprendizaje de los contenidos culturales asociados a este proceso, mediante procesos de objetivación y subjetivación.

IMPLICATIONS OF VIGOTSKY'S WORK IN SELF-CARE OF SEXUALITY EDUCATION

L.S. Vigotsky is considered as the founder and creator of the cultural historical paradigm from the twenties of the last century. His ideas about education are extremely interesting and offer an original and solid basis, which makes it possible to interpret and understand educational processes in their various orders. Considering its main postulates, which have been enriched by the followers of its time and more recent researchers, the presentation evaluates its implications in the education of sexuality self-care through a synthesis that leads us to affirm that these constitute the conceptual basis and methodological of its analysis, not only because of its Marxist, materialist dialectical theory to understand the world, man and the process of its development in its interaction with the socio-historical reality in which it is immersed, but also because of the pertinent, profound and current that Their conceptions about learning as a process of appropriation of the historical social experience concretized in the objects.

INTRODUCCIÓN

La Revolución de Octubre en Rusia convocó a todo el que quisiera participar en la construcción consciente de una sociedad sin explotadores, que garantizara el desarrollo multilateral de sus ciudadanos. Se apoyó desde el principio en una teoría: el Marxismo, extendido por otros teóricos, y tuvo en Lenin su impulsor principal. Lo interesante es que la teoría Marxista no se limitaba a una Filosofía: suponía una visión total de la transformación de la sociedad y no de uno de sus componentes o dimensiones. Por esta razón, desde el mismo principio, se entendió que no bastaba con cambiar el sistema político, el régimen de propiedad o las relaciones de producción para cambiar la sociedad; era necesario además cambiar al propio hombre, transformarlo en agente de su propia formación.

Aquí entraron los psicólogos, que recibieron la tarea de transformar la realidad desde la dimensión individual de los hombres. No era tarea fácil: la Psicología en Rusia mostraba a la altura de los años veinte la misma situación de la crisis general de la Psicología. En un principio se produjo una lucha de posiciones para lograr el reconocimiento oficial de “Psicología más conveniente para el cambio social”, pero pronto se comprendió que ninguna de estas posiciones podía alcanzar la meta sin una cuidadosa lectura y la consiguiente adscripción a la Filosofía Marxista. En este cuadro complejo y confuso, aparece L.S. Vigotsky (1896-1934) quien, con todo derecho, es el fundador y primer gran teórico del enfoque histórico-social.

La propuesta de Vigotsky se construyó de manera explícita: elaborar una teoría y práctica psicológicas basadas en el Materialismo Dialéctico e Histórico desarrollado por Marx, para explicar, comprender y transformar al hombre. Para alcanzar este fin, recorrió las grandes líneas de la Psicología de su tiempo, a las que sometió a cuidadosos análisis en la búsqueda de una posición coherente y viable. En todo momento se mantuvo ligado al referente filosófico del Marxismo, aunque con una actitud de creatividad que suponía rechazar los discursos oportunistas que sustituían el análisis científico por afiliaciones doctrinarias o posiciones políticas.

Participó de la vida científica y social de su época de una manera intensa. Pronto descubrió el estado de crisis de la Psicología y toda su obra representa una búsqueda, un verdadero programa de superación a partir del cambio radical de sus fundamentos epistemológicos, teóricos, conceptuales y metodológicos, que se señala hoy como enfoque histórico-social.

En el enfoque histórico-social la intención y el control son requerimientos del propio hombre, pasan necesariamente no solamente por su aceptación, sino por su intención, rechazando el dilema entre la determinación “desde fuera” y la determinación “desde dentro”. No es posible una posición de conflicto absoluto entre lo que la sociedad requiere y la felicidad del individuo, ni se establece una oposición irreducible; por el contrario, de lo que se trata es de comprender el tránsito humano desde determinaciones externas o internas -del estado de dependencias-, a la posición de

autodeterminación personal, que constituye el emergente más elaborado y completo de un sistema social.

El hombre es un resultado de la sociedad en que vive, pero como sujeto autodeterminado y no como cosa producida. Así se cumple la utopía en el orden individual: el hombre como artífice de sí mismo.

La constitución del enfoque histórico-social se realizó como una acción doble: de la teorización hacia la prueba experimental y a la práctica aplicada, a veces simultánea y sin mucho tiempo de reflexión; y viceversa, desde la observación de la práctica, hacia la búsqueda de la teoría que la explicara o al menos la colocara en un sistema de coherencia teórica posible. En este movimiento, por demás brillante como propuesta, estuvo uno de los puntos débiles de su desarrollo, en tanto el apresuramiento dejaba confirmaciones a medias, experimentos no definitivos, prácticas sin una evaluación a largo plazo, conclusiones secundarias no evaluadas, temas omitidos o disminuidos y otras fisuras, que fueron completadas por sus discípulos, subrayadas por sus críticos y muchas veces incomprendidas por sus intérpretes contemporáneos.

Sin embargo, sus aportaciones son válidas para fundamentar la educación del autocuidado de la sexualidad desde sus implicaciones pedagógicas.

DESARROLLO

Las ideas que van a permitir guiar el alcance del objetivo propuesto giran en torno a los principales aportes del enfoque histórico-social a la educación del autocuidado de la sexualidad.

Una de las líneas relevantes de la teoría de Vigotsky es precisamente la relación entre el organismo y la psiquis. En tanto el enfoque se declaraba materialista, era necesario fundamentar desde el punto de vista neuropsicológico, que la base material de la psiquis es el sistema nervioso el cual determina la aparición y ejecución de procesos insertados en el programa genético- están previstos en su propia constitución biológica. Sin embargo, durante la vida del individuo, estos procesos naturales son reestructurados por la ejecución de actividades específicamente humanas, definidas desde la actividad social del hombre y registradas en la cultura de pertenencia, que dan lugar a los llamados procesos psicológicos superiores.

Estos también tienen su base material en el sistema nervioso, pero no son estructuras anatómicas sino funcionales –“órganos funcionales”- que se crean durante la vida del individuo y no se transmiten de manera biológica, sino cultural. Elemento relevante de esta teoría que permite comprender la necesidad del autocuidado, entiéndase este como el comportamiento aprendido y orientado hacia un objetivo. Conducta que aparece en situaciones concretas de la vida, y que el individuo dirige hacia sí mismo o hacia el entorno para regular los factores que afectan a su propio desarrollo y actividad en beneficio de la vida, salud o bienestar.

En esta misma dirección se exige atender el concepto de autocuidado de la salud a partir de concebirlo como las prácticas cotidianas y a las decisiones sobre ellas, que realiza una persona, familia o grupo para cuidar de su salud; estas prácticas son ‘destrezas’ aprendidas a través de toda la vida, de uso continuo, que se emplean por libre decisión, con el propósito de fortalecer o restablecer la salud y prevenir la enfermedad; ellas responden a la capacidad de supervivencia y a las prácticas habituales de la cultura a la que se pertenece.

Sin duda alguna es menester significar el concepto de autocuidado de la sexualidad concebido este como la práctica de actividades que una persona inicia y realiza por su propia voluntad para mantener la vida, la salud y el bienestar de su sexualidad, o sea, es un proceso de integración que permite fortalecer los niveles de autonomía y autorresponsabilidad ante sí mismo y ante los otros en relación con la sexualidad, como expresión del desarrollo psicosexual.

Los comportamientos de autocuidados están influidos por los valores personales y culturales de los grupos; como acción deliberada tiene tres fases: la primera fase en la que la persona (estudiante) se hace consciente de que requiere algún tipo de acción, segunda fase en la que la persona (estudiante) toma la decisión de seguir un curso particular de acción, la tercera fase en la cual, la persona (estudiante) realiza la acción.

Las habilidades requeridas para llevar a cabo una de estas fases de acción son distintas. Ser consciente del requerimiento de acción, depende de ser capaz de comprender la situación, ser capaz de procesar la información, dar significado a una situación. La toma de decisión requiere ser capaz de pensar en relación causa efecto y

de estar motivado a realizar cierta acción. Actuar requiere ser físicamente capaz de ello, estar motivado para hacerlo y ser capaz de persistir en el curso de la acción.

Lo expuesto conduce a considerar otro aporte de Vigotsky, el funcionamiento psicológico el que se fundamenta en las relaciones sociales entre el sujeto y el mundo exterior, las cuales se desenvuelven en un proceso histórico. De esta asunción plantea la ley psicogenética del desarrollo: todo proceso psicológico aparece dos veces; primero como actividad conjunta con otra persona y solo después como dominio personal, como proceso individual. Así, el más profundo núcleo del ser humano, la determinación originaria de su subjetividad aparece primero en una relación social, relación con los otros, y durante el desarrollo se transforma paulatinamente en capacidad personal y autodomínio del comportamiento.

En esta dirección considera que el dominio del comportamiento es y será siempre la historia del dominio del comportamiento y declara que la piedra angular de cualquier análisis psicológico es la historicidad como principio explicativo. De manera que el autocuidado necesita de requisitos que constituyen los objetivos que deben ser alcanzados mediante los tipos de acciones calificadas para ello, lo que significa que es objeto de educación. Razón suficiente para definir la educación del autocuidado de la sexualidad como el proceso integral dirigido a la formación de actitudes de autocuidado de la sexualidad.

Cuando se hace alusión a la formación de actitudes de autocuidado de la sexualidad. Se parte de distinguir el término formación el cual se refiere a aquel proceso que permite integrar, componer, crear, transformar para adquirir nueva y superior cualidad. Además, se concibe que la formación permite el desarrollo de todas las potencialidades del individuo, con su participación consciente; pretende reforzar la configuración interna de la persona para hacerla más útil a la sociedad, ubica a la persona como eje centro del proceso pedagógico, por lo que estimula su autorregulación, autonomía y apertura.

Al señalar lo relativo a las actitudes de autocuidado de la sexualidad se alude a aquellas orientaciones y disposiciones que, en el orden de los conocimientos, de los afectos y conductualmente posibilitan que el estudiante se manifieste de manera adecuada en relación con el autocuidado de su sexualidad.

En función de las consideraciones expuestas se impone reflexionar en cuanto a las riquezas de los contenidos de las disciplinas científicas de las diferentes carreras pedagógicas para la educación de la sexualidad, el género y el enfoque de derecho, que constituyen invariantes orientadas de forma transversal a través de su articulación en el sistema de actividades docentes, extradocentes y extensionistas.

Lo planteado asegura el elemento cognitivo del autocuidado de la sexualidad, al considerar lo que tributa lo académico y la manera que se le presenta, cuando se tienen en cuenta las exigencias de la clase actual, problematizadora, integradora y desarrolladora que propicia la autogestión del conocimiento por parte del estudiante.

Al valorar la relación entre lo instructivo - educativo y la prevalencia del contenido en este elemento, requiere particular atención, en la educación del autocuidado de la sexualidad, la utilización de métodos que provoquen la reflexión de los estudiantes sobre el contenido abordado y las posibles actuaciones autorreguladas. Cabe señalar en las clases, la utilización de la indagación apreciativa, la problematización, el debate ético, la reflexión, la interacción, el diálogo y la persuasión.

Consintiendo que se genere una concientización del conocimiento de autocuidado de la sexualidad al disponer de oportunidades para repensar la teoría y la práctica, y así establecer conexiones necesarias; es también la oportunidad de conocer mediante las experiencias de otros compañeros. Es aprovechar la posibilidad que ofrece el aprendizaje entre iguales para proyectar sobre las experiencias, los problemas y reflexiones que cada uno presta, las distintas interpretaciones y los aportes de cada uno de los compañeros del grupo.

Desde esta posición las formas situacionales posibilitan en mayor medida que las otras formas de comprensión de la realidad por y para el estudiante, ya que aprende a conocer, a hacer, a convivir y a ser en un proceso activo, regulado, de construcción permanente, en el que la cooperación y el contexto son condiciones que revelan el qué, el cómo y el para qué del autocuidado de la sexualidad. La aplicación de cualquiera de las formas en que se desarrolla el contenido se inserta en el contexto social histórico que también le otorga un significado general, en el que la comprensión de la realidad,

está traspasada por las relaciones que se dan en el proceso pedagógico, así como por el carácter del discurso pedagógico.

De esta forma el autocuidado de la sexualidad se propicia mediante la comprensión plena de la situación profesional donde labora, lo que puede alcanzarse por la vía de procesos de deliberación, debate, explicación y valoración. Desde esta perspectiva, las soluciones dependerán de la propia construcción que haga de situaciones en las que la singularidad y el conflicto de valores, como áreas importantes de la práctica del autocuidado se encuentran hoy más allá de los límites convencionales de las habilidades profesionales.

Los conocimientos que se poseen y los que se necesitan para completar la demanda exigida, indican la construcción de significados y sentidos en el proceso docente educativo con consecuencias simbólico-emocionales diferenciadas para cada estudiante, lo cual presupone la formación en la diversidad al propiciar que el profesional en formación construya su subjetividad e identidad en lo colectivo y se regule subjetiva y socialmente a través de procesos grupales mediados por la palabra en la educación del autocuidado de la sexualidad.

Otro aspecto relevante en la teoría de Vigotsky es lo relativo a las relaciones entre lo biológico y lo social. Donde se valora al ser humano como resultado de la evolución filo y ontogenética. En el hombre las leyes de la evolución biológica ceden lugar a leyes de la evolución histórico - social. Siguiendo esta lógica, se considera que lo biológico es premisa indispensable del desarrollo psíquico, ya que sin cerebro humano no existe psiquis humana. La maduración biológica y muy especialmente del sistema nervioso, así como los cambios que acontecen en este terreno, van a tener una repercusión a todo lo largo de la vida del sujeto, independientemente de su mayor peso en los primeros años de la vida, cuando no ha parecido la personalidad, como nivel superior de regulación psicológica del comportamiento.

Lo social a su juicio, constituye la fuente principal del desarrollo psíquico y aporta a la subjetividad sus contenidos, actuando de manera mediata, ya que su influencia es refractada por las condiciones internas del sujeto, refiriendo a que todo lo que existe en

las funciones psíquicas superiores, primero fue externo, porque fue social. Se refiere además a los períodos sensitivos del desarrollo.

En efecto, en los contenidos sexuales y a través de ellos, se expresan también los diferentes procesos, formaciones y cualidades de la personalidad, como ideales y valores, actitudes, sentimientos, motivaciones, necesidades, autoestima, autovaloración, rasgos caracterológicos, entre otros.

Por ejemplo, para muchos estudiantes controlar sus deseos sexuales no representa mayor problema porque sus intereses van mucho más allá de la mera necesidad de satisfacerla. Para otros en cambio, es mucho más difícil de lograr, pues sus fuertes emociones aunadas a los estímulos sexuales que ofrece la vida moderna los empuja constantemente a la satisfacción de sus instintos.

Cada persona tiene un ritmo de deseo sexual que satisfacer a través de las relaciones de pareja o de la autosatisfacción. La atracción sexual está determinada por una serie de preferencias. El enamoramiento y la formación de la pareja culminan en esta etapa, frecuentemente, con el matrimonio o la unión y ende a la estabilidad. En lo referente a la conducta sexual, se aprecian particularidades en cada individuo; se observan incluso variaciones en la misma persona en cada relación de pareja.

La atracción sexual entre los seres humanos no es un tema que pueda tratarse únicamente desde el punto de vista científico como los hechos biológicos, puesto que el amor y el coito entre las personas no son solamente instintivos (en el caso de los animales sí lo es), sino que está profundamente relacionado con el pensamiento, las fantasías y las emociones; por esta razón debemos contemplar el acto sexual humano desde varios ángulos.

En cuanto al deseo sexual entre los seres humanos, lo más importante es recordar que depende de dos fuerzas, una del cuerpo y otra de la mente; así, cada episodio sexual es una mezcla de ambos, variando en grados de acuerdo a las personas que lo realizan. No se puede hablar de la relación sexual entre los humanos como un suceso puramente físico, sin considerar elementos de afecto, sentido de la belleza y del individuo que, forzosamente, está por encima del nivel meramente instintivo.

Obviamente el evento sexual de que se vale la naturaleza para la reproducción de la especie humana puede ser un simple acto físico, pero, también, la más alta expresión del amor. Desde luego debe haber un elemento animal o instintivo en el amor sexual basado en el contacto físico franco; si éste no existiera, no habría atracción sexual entre los sexos y la raza humana se extinguiría. No obstante, hay un tipo de atracción mucho más amplio, ya que abarca la inteligencia además de lo meramente físico. Este tipo de atracción nace entre un hombre y una mujer y los conduce a formar una pareja para toda la vida.

Como los humanos tienen pensamientos racionales independientes de los instintos, la atracción sexual utiliza todos sus sentidos, todas sus emociones y todas sus facultades mentales. La fuerza física en el hombre y la belleza femenina son un gran incentivo en la atracción de los sexos, pero también lo son la simpatía, el calor humano y todas las demás cualidades de la persona.

El cuerpo y la mente deben ser mantenidas bajo una disciplina razonable; por esta razón todo joven sensato evitará todas las posibles estimulaciones sexuales, específicamente las que degradan todo lo concerniente al sexo. Sin embargo, el modo de vida moderno hace cada día más difícil la tarea de reconciliar el cuerpo con la mente; por eso el autocuidado de la sexualidad constituye una necesidad del estudiante de carreras pedagógicas desde su formación para el cumplimiento de su rol profesional a partir de las exigencias de la sociedad. Lo que implica que sean capaces de llevar una vida- sexual segura y satisfactoria.

Es significativo tener en cuenta la relación hombre-mundo que destaca Vigotsky, desde una relación mediada por otras personas, por instrumentos y sistema simbólicos, especialmente el lenguaje. En esta dirección es significativo distinguir que en cada profesor que trabaja en estas carreras está presente, como resultado de su labor académica, un currículo oculto que lo guía y conduce, en correspondencia con su experiencia precedente para ir enriqueciendo, profundizando el currículo revelado, así como aportando al autocuidado de la sexualidad e involucra en esto a sus formadores, condiscípulos; así como a la comunidad educativa en general en la tarea común de encontrar orientaciones satisfactorias y soluciones derivadas, no de la imposición del

conocimiento, sino de una relación dialógica e integradora entre el saber académico y el popular.

En este camino exagera el papel del medio y explica que su influencia no es lineal en la formación de los procesos y funciones psicológicas, sino mediatizada, respecto a lo cual expresa importantes consideraciones: la influencia del entorno en el proceso de desarrollo psicológico es relativa, no absoluta, el carácter mediatizado de las influencias del medio está condicionado por la realidad.

Mediante la formación del conocimiento de autocuidado de la sexualidad se dirige la atención del estudiante hacia sus particularidades individuales que se manifiestan en su comportamiento sexual, atendiendo a la esfera afectivo–motivacional, instrumental y conductual en estrecha interconexión con los motivos y las necesidades que en ellas se expresan. En este sentido en el proceso formativo, de modo general y en particular para la educación de la sexualidad y su autocuidado, el autoconocimiento ocupa un lugar decisivo y en él se conjugan los procesos de formación del autoconcepto, autoentendimiento y autoaceptación, estrechamente relacionados entre sí.

En la medida que se logre que el estudiante sea capaz de autoconocerse, estará en mejores condiciones de emitir un juicio de sí y autoaceptarse como persona. El criterio que cada estudiante tenga de sí es un producto intersubjetivo de carácter cognitivo y evaluativo o emocional, que se expresa desde lo cognitivo en juicios, valores y representaciones que lo distinguen, resultante de la relación del "yo" con los "otros", en lo evaluativo se visualiza en la autoestima que reúne las emociones y los sentimientos que cada estudiante tiene acerca de sí.

Es importante señalar que estas formaciones psicológicas intersubjetivas se nutren a partir de la internalización en el "yo" en la vida universitaria, de los juicios de valor, los afectos, las creencias y los significados que los otros tienen de cada uno de los estudiantes, en los diferentes espacios de la comunidad universitaria.

En este camino Vygotsky comprendió la psiquis como unidad de afecto e intelecto. Lo cual exige la unidad e interdependencia entre los factores cognitivos y afectivos. La unidad de ambos facilita la acción de mecanismos reguladores que orientan conscientemente, activan y regulan la actividad y el comportamiento. La unidad de lo

cognitivo y afectivo se establece mediante la comunicación entre el profesor, los alumnos, el grupo en el proceso de la actividad.

La relación entre lo cognitivo y lo afectivo, integra una unidad funcional que reconoce el condicionamiento del pensamiento por la motivación no sólo por su contenido, sino también por su estructura y dinámica. En este interjuego tienen un valor extraordinario las acciones y operaciones, tanto internas como externas, cuya sistematización conduce al desarrollo de hábitos y habilidades, que ocupan un lugar importante en la regulación de la personalidad. De esta manera es preciso puntualizar la relación entre los conocimientos, las habilidades, los hábitos y los modos de actuación como elementos estructurantes del contenido de la educación del autocuidado de la sexualidad.

Desde este punto de vista la educación de la sexualidad y su autocuidado se logra en la unidad de los procesos de objetivación y subjetivación de los contenidos sociales, expresados en comportamientos estables socialmente aceptados como actitudes de autocuidado, entre las que se encuentran: la negociación, toma de decisiones, asertividad, empoderamiento, autorregulación. Modos de actuación que se intencionan en la educación de la sexualidad, pero aún insuficientes desde la teoría y la práctica pedagógica, en su sistematización hacia el autocuidado, en la integración con los aspectos cognitivos y afectivos.

Un aspecto distintivo de la función reguladora para el autocuidado de la sexualidad, es el nivel que alcanza la unidad de lo afectivo y lo cognoscitivo en el desarrollo de la sexualidad del estudiante. Esta unión con un elevado nivel de integridad es principio esencial y básico de la función reguladora de autocuidado de la sexualidad. A partir de la unidad de ambos se desarrollan las formaciones psicológicas más complejas que regulan de forma consciente y activa su comportamiento, ya sea en función predominante inductora o ejecutora.

Esto se produce cuando en cada una de las formaciones psicológicas del estudiante se expresan íntegramente la unidad de lo afectivo y lo cognoscitivo de la sexualidad, es decir la dinámica y su contenido, pero no impide que en algunas de esas formaciones psicológicas sea relevante el aspecto afectivo, dinámico, y ejerza entonces

fundamentalmente una regulación inductora, mientras que en otras formaciones psicológicas, se destaque el aspecto cognoscitivo, de contenido, funcionando entonces preferentemente como regulación ejecutora.

Es significativo atender estos elementos en tanto posibilitan sistematizar desde la dirección del proceso pedagógico los contenidos de autocuidado de la sexualidad, promover ambientes saludables, crecimiento personal y profesional, a partir de métodos que faciliten el autocontrol, el autoaprendizaje, el reforzamiento, la solución de problemas, los contratos conductuales, la autoverbalización, el entrenamiento autoinstruccional.

Las precisiones realizadas anteriormente exigen detenerse en el estudio del pensamiento y la formación de conceptos científicos. En este sentido Vigotsky diferenció dos tipos de conceptos: los espontáneos y los científicos. Los primeros, corresponden al conocimiento empírico, los segundos, se aprenden en la instrucción formal y responden a la esencia. Estableció que el desarrollo de los conceptos espontáneos procede de modo ascendente y el de los científicos de modo descendentes. Esto quiere decir que los conceptos espontáneos se adquieren a través de los objetos a los cuales se refiere el sujeto, mientras que los conceptos científicos se adquieren siempre por su relación jerárquica dentro de un sistema de otros conceptos.

Es por tanto primordial, según se apuntó anteriormente, atender la etapa del desarrollo en la que se encuentra el estudiante de carreras pedagógicas, el cual alcanza la capacidad de autodeterminación como resultado de la educación orientada a la formación de la personalidad como individualidad, que conforma el sujeto activo y reflexivo, consciente de sus posibilidades y comprometido con su realidad social.

De esta forma se impone 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. Unido a esto, desde el punto de vista intelectual, su pensamiento es más abstracto, lógico y teórico, lo que posibilita la adquisición de una autovaloración, autodeterminación, e incluso autoeducación más consciente, todo lo cual redundará en la construcción de su identidad y favorece el autocuidado.

El reflejo psicológico del estudiante no se produce de modo fragmentado o caótico, sino que adquiere su especificidad. El mismo puede expresarse en términos de imagen, a su adecuación cognitiva o congruencia con los elementos de la realidad histórica y social en la cual él se inserta como individualidad. También puede expresarse en términos de vivencia, entendida como el reflejo, a escala psicológica, del grado de satisfacción de las necesidades que le proporciona, sus relaciones con la realidad. Se trata aquí, del sentido psicológico de lo reflejado, de su impacto emocional, del significado que la realidad alcanza para el estudiante, en función de sus necesidades y motivos.

En tal sentido es significativo reconocer el desarrollo humano como proceso de ampliación de las opciones del estudiante, a partir de considerar la relación educación-desarrollo-crecimiento personal, en tanto, Vigotsky, señala que la educación se adelanta al desarrollo. Son importantes también los conceptos de situación social del desarrollo y zona de desarrollo próximo, por cuanto la educación de la sexualidad y su autocuidado tiene en cuenta la combinación especial de las condiciones externas e internas que hacen posibles niveles superiores de desarrollo y que dependen de la etapa de desarrollo evolutivo del sujeto en el sentido de los niveles de ayuda que se le pueden proporcionar para que alcance su crecimiento personal.

En la edad juvenil culmina, en lo esencial, el proceso de formación de la personalidad. En esta etapa se desarrolla todo un sistema de necesidades, motivos y aspiraciones, se integra la concepción del mundo, formación típica de la etapa, que representa el nivel superior de integración de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad. El joven alcanza, su capacidad de autodeterminación como resultado de la educación orientada a la formación de la personalidad como individualidad, que conforma el sujeto activo y reflexivo, consciente de sus posibilidades y comprometido con su realidad social.

Para lo cual el profesor tiene que considerar la orientación de las actitudes de autocuidado de la sexualidad como parte de todo el proceso, así como su dinámica interna, en tanto la formación de las actitudes lleva implícitos los procesos cognitivos, afectivos y conductuales.

Desde este punto de vista la formación de las actitudes de autocuidado de la sexualidad requiere, como parte del proceso, considerar la implicación del estudiante en toda la

actividad profesional generadora de diversas actitudes, entre la que se encuentran las relacionadas con su sexualidad, por lo que en el proceso de actividad - comunicación no es posible obviar el contenido relacionado con las necesidades y motivos que movilizan su actuación en este sentido.

Sobre la base de estos criterios es importante considerar que las necesidades constituyen aspectos de la motivación de autocuidado, la cual, a su vez, es el motor generador de la actividad sexual. La motivación tiene lugar en las contradicciones entre el estudiante y su medio universitario, a las cuales les sirven de base los procesos cognitivos y afectivos, que forman su contenido, pero son diferentes a ellas.

Este proceso es dirigido por el profesor siempre y cuando su actividad pedagógica sea intencionada hacia el autocuidado de la sexualidad, el sistema de estímulos, posibilite el procesamiento analítico – sintético de la información recibida en el estímulo, a partir de la reflexión, que es la actividad psíquica de carácter inconsciente. De acuerdo con la afectación del sistema de necesidades relacionadas con la sexualidad, la información cae en el inconsciente sin provocar una reacción consciente, o provocándola; lo que trae, por consiguiente, vivencias afectivas, representaciones cognitivas y la definición ya totalmente consciente, por ende, de las necesidades de autocuidado de la sexualidad.

Sólo al interactuar la información que brinda el docente en la organización de su proceso universitario con la psiquis del estudiante y tener lugar los estados afectivos, ponerse en juego necesidades relacionadas con el objeto, es que se hace consciente la actitud. De esta forma se revela el papel esencial que juegan las necesidades, así como el carácter básico que juega la cognición con relación al carácter de superestructura que posee la afectividad.

Las necesidades de autocuidado constituyen una pieza esencial en el mecanismo de la actitud de autocuidado de la sexualidad, y son, por ende, la guía de la conducta y la actividad sexual, además de ser su generador. Es por esto que las actitudes de autocuidado de la sexualidad surgen de la interacción del estudiante y su medio universitario, mediadas por el profesor, y allí también se marca su desarrollo.

La actividad de formación de las actitudes de autocuidado de la sexualidad conduce a lograr que las actitudes sexuales permitan: reducir la complejidad del medio social

mediante una percepción más estable, consistente y predecible, expresar tendencias y sistemas normativos, resolver conflictos internos y mantener una imagen positiva de sí mismo en relación a la sexualidad y adaptarse al grupo social; permite identificarse y ser identificado como miembro de determinado grupo social.

Sobre la base de estas consideraciones es preciso valerse de métodos que permitan el control del diálogo interno, autoinstrucciones, 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, la meditación, la relajación, la visualización, preguntas socráticas, reencuadre, así como el coste de respuesta.

A partir de la comprensión de la importancia que en este proceso adquiere en la formación de actitudes en la educación del autocuidado de la sexualidad y como expresión de un nivel superior de sistematización, generalización de los saberes, previamente formados en relación con su autoperfeccionamiento constante, se propicia la formación de modos de actuación en la educación del autocuidado de la sexualidad como compleja convergencia entre cultura-hombre-práctica-sociedad-enraizamiento-creación –desarrollo personal y social.

En la medida en que el estudiante manifiesta dominio de conocimientos, habilidades, valores, que propician la objetivación del contenido, estimula el despliegue de potencialidades como consecuencia de acciones generalizadas que de forma estable caracterizan una actuación comprometida con el autocuidado, como expresión máxima del desarrollo psicosexual. Atendiendo a la negociación, toma de decisiones, asertividad, empoderamiento, autorregulación, autodeterminación, manejo de emociones y sentimientos, empatía, autonomía, como modos de actuación de autocuidado de la sexualidad, los cuales tienen como premisa la sexualidad de forma plena, enriquecedora, responsable y saludable en los distintos momentos y situaciones de vida.

Constituye un elemento de gran valor la orientación por parte de los agentes educativos como mediadores de los contextos socioprofesionales en que se encuentran inmersos los estudiantes, desde la reorientación de la actividad de autocuidado y la

comprobación de su comprensión, hasta la enseñanza más prolongada de la forma para cumplir las acciones que devienen en modos de actuación.

Considerando estos criterios, la formación de los modos de actuación en la educación del autocuidado de la sexualidad conserva una lógica en el accionar pedagógico que se gesta desde la construcción del contenido de educación del autocuidado de la sexualidad, en el que adquiere valor el sistema de influencias educativas durante el desarrollo de la actividad curricular y extracurricular. En esta misma dirección, la estructuración metacognitiva del contenido de la educación del autocuidado de la sexualidad posibilita los mecanismos de regulación y el carácter consciente, mediatizados por la realidad y autonomía con respecto a esta, a partir de las relaciones entre los elementos que lo integran.

Aspectos que desde el punto de vista vigotskyano aseveran la búsqueda de la esencia de la realidad, la búsqueda de verdades, de carácter relativo, no absoluto, que hacen infinito el conocimiento. Se pondera la heurística que conduce al conocimiento y la epistemología que la orienta. Para Vigotsky, la búsqueda se realiza ejerciendo una práctica transformadora sobre el mundo y sus objetos de conocimiento, sean éstos concretos o abstractos. Se accede al saber, no desde la simple contemplación. Es la práctica social concreta la fuente de ese conocimiento, es decir, de los contenidos a aprender. Como “elemento” orientador, ordenador de estos, está el valor social de la actividad de aprendizaje.

Lo social y lo individual según este punto de vista, convergen de modo dinámico, se median mutuamente para dar sentido personal a lo que se hace, dice y siente. Esto que pudiera ser una condición no tan importante para algunos enfoques, en el histórico cultural es condición imprescindible. Recordemos que el engranaje complejo de los tiempos personal y social, la cooperación-independencia dentro de la comunidad de personas que se auto educan y educan mutuamente, el enraizamiento cultural, se integran teóricamente para dar una visión diferente del desarrollo humano. Visión que podemos considerar como emblemática del enfoque.

En la ejecución dinámica del proceso de educación del autocuidado de la sexualidad se manifiestan los modos de actuación, los cuales transitan desde niveles de desarrollo

con un carácter más dirigido y menos consciente, hasta la total autonomía en la detección y solución de problemas profesionales y personales relacionados con la educación del autocuidado de la sexualidad. En los primeros momentos se orienta la formación de los niveles más bajos de desarrollo en los estudiantes, con un predominio de la acción de comprender, imitar, adaptarse al cumplimiento de normas y directivas, promoviendo el cambio de actitud que varía hacia la transformación, el enriquecimiento conductual, una visión más global de la sexualidad, la interacción con todos los sujetos que intervienen en el proceso, así como la asunción de una sexualidad responsable en todas sus manifestaciones, sobre la base de la autonomía, el autoconocimiento, autoaceptación, autodeterminación.

De esta manera, los objetivos educativos considerados en este proceso deben considerar en su formulación los niveles de desarrollo por los que transita la formación de los modos de actuación de autocuidado de la sexualidad, de manera que posibiliten proyectar la reflexión y socialización de las acciones cognitivas y metacognitivas seguidas en el proceso de solución de los problemas personales y profesionales relacionados con la sexualidad, que conlleven a la educación del autocuidado.

CONCLUSIONES

La teoría histórica cultural de L. S. Vigotsky matiza desde sus implicaciones pedagógicas, la educación del autocuidado de la sexualidad, porque: representa la concepción más integrada, sistemática y acabada con enfoque materialista dialéctico que tiene el mérito de estructurar e interpretar los fenómenos psíquicos sobre una metodología dialéctico materialista, incorporando el método histórico como fundamento para la verdadera evaluación de su tiempo y del análisis en torno al problema del hombre en su mundo; además de constituir la base teórica y metodológica de la educación del autocuidado de la sexualidad, por lo pertinente, profundo y vigente que resultan sus concepciones acerca del aprendizaje como proceso de apropiación de la experiencia histórico social concretizada en los objetos y fenómenos del mundo humano.

BIBLIOGRAFÍA

Autocuidado en la salud sexual y reproductiva by Luisa Muñoz onPrezi. (s.a). Disponible en URL: <https://prezi.com/v5a...s/autocuidado-errsalud-sexual-y-reproductiva/>

Autorreferencia. (s. a). Disponible en URL: <http://es.wikipedia.org/wiki/Autorreferencia>. Consultado. 2017, mayo 9.

Bleger, J. (1973) Psicología de la conducta. Argentina: Editorial Piado.

Bourdieu, P. (2002 b). Pensamiento y acción. Argentina: Editorial. Zorzal.

Diéguez, J.L. y otros. (s. a). Actitudes y conductas sexuales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Vigo (Campus de Ourense)/ en soporte magnético/

Educación del autocuidado- Centro de Educación Sexual Integral. (s.a). Disponible en URL: www.cesi.cl/educar-el-autocuidado. Consultado. 2016, diciembre 15.

Fariñas, G. (2005). Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano. La Habana: Editorial Félix Varela.

Fariñas, G. (2008). Maestro: Para una didáctica del aprender a aprender. La Habana: Editorial Félix Varela.

Orem, D. (1993). Modelo de Orem, conceptos de enfermería en la práctica Barcelona: Editorial Masson – Salvat

Pupo, Y. (2018) Modelo pedagógico de autocuidado de la sexualidad en estudiantes de carreras pedagógicas. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Manzanillo, 2018

López, I. (2008). Concepción pedagógica del proceso de educación de la sexualidad responsable desde la formación inicial intensiva en el Profesor General Integral de Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Frank País García”.

Requeiro, R. (2008). Preparación para el autocuidado de la salud. Estudio e intervención en profesores generales integrales del municipio de Cumanayagua. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Carlos Rafael Rodríguez, Cienfuegos.

Tobón, O. (2010). El autocuidado una habilidad para vivir. Universidad de Caldas.

Vigotsky, L. S. (1998) Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vigotsky, L. S. (1987). El desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Científico Técnica.

LA CONCEPCIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE Y LA GESTIÓN DEL

CONOCIMIENTO.

Autoras: DraC. Victoria Elvira Torres Moreno, vtorresm@udg.co.cu,
MSc. Gladys Pérez Torres, Universidad de Granma, gperez@udg.co.cu
DraC Yumila Pupo Cejas, Universidad de Granma, ypupoc@udg.co.cu,

Universidad de Granma

RESUMEN

En el trabajo se exponen ideas relacionadas con el papel del trabajo independiente y la gestión del conocimiento a partir de los resultados derivados de tesis de doctorado y maestría desarrolladas por las autoras. Se parte de un modelo didáctico de dirección del trabajo independiente constituido por tres subsistemas: Concepción, Ejecución y Evaluación del trabajo independiente y se particulariza en el de Concepción desde una visión teórica. Se pretende en este caso argumentar, desde las relaciones entre sus componentes, el valor didáctico de su contribución al autoaprendizaje de los estudiantes como resultado de su gestión.

THE CONCEPTION OF INDEPENDENT WORK AND KNOWLEDGE MANAGEMENT

The work presents ideas related to the role of independent work and knowledge management based on the results derived from doctoral and master's thesis developed by the authors. It is based on a didactic model of independent work management made up of three subsystems: Conception, Execution and Evaluation of independent work and is particularized in Conception from a theoretical perspective. In this case it is intended to argue, from the relationships between its components, the didactic value of its contribution to the self-learning of students as a result of its management.

INTRODUCCIÓN

En la elaboración del modelo didáctico para la dirección del trabajo independiente se parte del supuesto de que el mismo permite desarrollar la independencia cognoscitiva del profesor en formación, y resuelve la contradicción que se da entre el nivel de conocimientos que adquiere el estudiante y las posibilidades de su aplicación en la actividad profesional en correspondencia con las exigencias que se plantean en los nuevos planes de estudio.

En su concepción se apunta hacia dos niveles: el de formación general y el básico específico, se hace énfasis en el primero, a partir del análisis de los eslabones y dimensiones de la concepción didáctica para la dirección del trabajo independiente y su contribución a la formación del profesional de diferentes carreras. Sobre esta base en la ponencia se revelan las características generales del Modelo y las especificidades del subsistema de Concepción.

DESARROLLO

El modelo que se presenta, se centra en el aspecto instructivo del proceso docente-educativo sin dejar de considerar aquellos, que en el orden educativo y desarrollador le son inherentes y que se concretan a partir de las potencialidades que brinda el contenido de las asignaturas; articula los fundamentos teóricos asumidos y profundiza en las relaciones de naturaleza dialéctica (contradicciones) que se establecen en los eslabones concebidos para la dirección del trabajo independiente a través de la interacción de elementos del macro y el microdiseño curricular explicados a partir de la contradicción de tránsito que se da al interior de cada uno de ellos, para concretarse en una estrategia y un sistema de tareas, como punto de referencia en la ejecución del proceso.

Su marco epistemológico general, como se ha expresado, está en el enfoque histórico-cultural y en la teoría holístico configuracional de la didáctica, y su objetivo fundamental es establecer en los eslabones del proceso de enseñanza - aprendizaje las relaciones entre las configuraciones que lo caracterizan, para la dirección del trabajo independiente.

El modelo didáctico que se aporta sigue la vía deductiva, por cuanto parte de la consideración del diseño (lo general), pasa por las dimensiones (lo particular) y de estas a las configuraciones (lo singular). Se reconoce el proceso docente como caso particular de proceso social poniendo en el centro de la atención al estudiante y su papel protagónico en este, lo cual queda demostrado en las regularidades que surgen de los eslabones que lo integran.

Como reafirmación del carácter dialéctico de dicho proceso, que se materializa a través de la dirección del trabajo independiente, cada dimensión expresa contradicciones internas que tienen como resultado sucesivas cualidades que surgen de la interacción de las configuraciones, cuya integración deviene en una cualidad de orden mayor que le es inherente al eslabón como totalidad. De las relaciones dialécticas entre los eslabones deviene la contradicción fundamental.

En el modelo didáctico que se expone se expresan las relaciones dialécticas entre los eslabones de Concepción y Evaluación del trabajo independiente, dinamizadas por el eslabón de Ejecución como expresión de la dinámica del proceso docente educativo.

Las relaciones que se dan entre ellos, sus dimensiones y configuraciones son mediadas por la contradicción fundamental declarada, entre los objetivos del Modelo del profesional de cada carrera y el desarrollo de la independencia cognoscitiva del docente en formación como resultado de la gestión del conocimiento por esta vía.

El eslabón de concepción del trabajo independiente se caracteriza por las relaciones entre las dimensiones siguientes: carácter integrador de las tareas de trabajo independiente, carácter orientador en la dirección del trabajo independiente y carácter de sistema de las tareas de trabajo independiente.

El carácter integrador de las tareas de trabajo independiente parte de las relaciones que se establecen entre las diferentes configuraciones de este proceso, al concebir las mismas con un enfoque que parta desde el análisis de Modelo del profesional para cada carrera. En este caso es preciso considerar una lógica que incluye, como elementos del análisis curricular, tanto en el nivel de macrodiseño, como de microdiseño, los siguientes momentos o etapas:

1. Análisis del modelo del profesional de la carrera.
2. Análisis del sistema de conocimientos y el sistema de habilidades de las disciplinas y asignaturas.
3. Análisis de la tipología de la clase.
4. Determinación del contenido de la actividad independiente y de sus objetivos específicos y generales.

Los objetivos y el contenido que se seleccionan para la dirección del trabajo independiente se derivan del Modelo del profesional que define los objetivos generales instructivos y educativos. De esta manera se realiza la derivación gradual de los objetivos, desde los que establece el Modelo del profesional hasta los de las tareas de trabajo independiente, que, en el proceso de concebir las tareas de trabajo independiente, se relacionan con el contenido y se dinamizan a través de la aplicación del método de trabajo independiente en la clase, que posibilita a la vez integrar los conocimientos, habilidades y valores a un nivel multidisciplinario e interdisciplinario.

Es preciso tener en cuenta las relaciones dialécticas que se dan entre las

configuraciones problema – objeto – objetivo y objetivo – contenido – método, la primera tríada más relacionada con el análisis del Modelo del profesional; y la segunda con el análisis de las disciplinas y asignaturas, las cuales en su unidad posibilitan dirigir posteriormente el trabajo independiente como base para la gestión del conocimiento.

La concreción del contenido de las disciplinas se logra a partir de su estructuración sobre la base de la tipología de las clases, a través de las cuales se va propiciando de modo gradual el avance hacia niveles superiores de independencia cognoscitiva.

En el modelo concebido, la clase ocupa el lugar central vista desde la óptica de que, a partir de la conferencia, se deriva todo el sistema de tareas de trabajo independiente que se planifiquen, no solo desde el punto de vista académico, sino también el laboral y el investigativo, con su correspondiente interrelación y retroalimentación.

Desde este punto de vista la concepción integradora del trabajo independiente tiene como base el componente académico con la tarea docente independiente integradora de los conocimientos, que surge a partir de los diferentes niveles de análisis descritos y propicia la realización de tareas de carácter laboral e investigativo, en las que el propio carácter investigativo constituye la síntesis del nivel de asimilación que se prevé con la concepción de las tareas de trabajo independiente.

El carácter gradual e integrador en la concepción del trabajo independiente se caracteriza por las relaciones dialécticas entre los componentes académico, laboral e investigativo en las que se distingue la configuración; tarea docente independiente integradora.

El carácter orientador en la dirección del trabajo independiente se caracteriza por las relaciones dialécticas que se establecen entre la tipología del trabajo independiente, el modo de orientación de las tareas y las situaciones de aprendizaje. Este parte en primer lugar de la determinación de los criterios esenciales a seguir para la clasificación de los tipos de tareas de trabajo independiente.

La determinación de la tipología de los trabajos independientes está relacionada directamente con el análisis del contenido de las tareas a partir del contenido de las asignaturas y el enfoque metodológico de las tareas, a partir de la tipología de las clases, visto el método como la configuración que los relaciona de manera dinámica.

Determinada la tipología de los trabajos independientes es preciso pasar a la determinación de los modos de orientación.

El carácter de sistema de las tareas de trabajo independiente en las asignaturas, se caracteriza por las relaciones entre las configuraciones: preparación académica con carácter problematizador de la tarea, el enfoque profesional y el vínculo teoría práctica, los cuales son considerados como rasgos que distinguen un sistema de tareas de trabajo independiente. El carácter problematizador de la tarea se concibe en el componente académico en su relación con el laboral y el investigativo.

Para concebir la preparación académica con carácter sistémico en las asignaturas hay que partir de las relaciones que se establecen entre diferentes configuraciones que lo caracterizan como tal. Entre ellas se encuentran las siguientes:

1. La correspondencia con los objetivos que establece el Modelo del profesional.
2. La combinación de los niveles reproductivo y productivo del conocimiento.
3. La formación de habilidades generales, específicas y de trabajo docente a través de las asignaturas.
4. La aplicación de los conocimientos de las asignaturas del área de conocimientos.
5. La relación con el contenido de otras clases y temas, tanto del área de conocimientos, como de otras.
6. La utilización de los conocimientos y habilidades adquiridos en el ejercicio de la profesión.
7. El incremento de la complejidad de las tareas.

La concepción de las tareas con estas características propicia su carácter problematizador, el cual se complementa con la determinación de lo problémico en sí y el enfoque científico investigativo, exigencias fundamentales para la ampliación de la zona de desarrollo próximo, según la concepción vigotskiana, así como la relación entre los procesos de interiorización y exteriorización.

El enfoque científico e investigativo de las tareas de trabajo independiente le permite al

futuro profesor la indagación teórica que propicia el análisis crítico y reflexivo de la práctica educativa, de la enseñanza y el aprendizaje con el apoyo de elementos conceptuales y metodológicos que reflejan el método científico de obtener conocimientos.

“El docente que incorpora a su labor de enseñanza una actitud científica hacia el proceso que concibe y dirige contribuye a la profesionalización de su actividad” (Addine, 2002)

El carácter problematizador se complementa con un enfoque científico investigativo aplicado a la tarea tanto académica como laboral. La estructura didáctica de la tarea se concibe a partir del vínculo entre su contenido teórico y la realidad educativa, por lo que su realización implica la ejecución de acciones investigativas (Chirino, 2005), que se van haciendo cada vez más complejas e interactuando en los planos externo e interno.

Las acciones investigativas permiten dinamizar la relación dialéctica que se establece entre el contenido teórico de las asignaturas y la realidad educativa, las cuales se pueden resumir, en: observar la realidad, elaborar y aplicar instrumentos de investigación, realizar búsqueda bibliográfica, analizar documentos, valorar criterios científicos, comparar puntos de vista de diferentes autores, comparar la teoría y la práctica, asumir posiciones personales en el debate científico, proyectar alternativas de solución a los problemas, comunicar de forma oral y/o escrita los resultados investigativos, al compartir el criterio de María Victoria Chirino.

Estas acciones se realizan, tanto en el componente académico como en el laboral, a través de diferentes tareas de trabajo independiente que permitan su ejecución integradora en las asignaturas. El sistema de tareas se determina por la lógica de la asignatura, así como del proceso docente y no de forma casual. La secuencia de las tareas propuestas por el profesor debe poner de manifiesto las regularidades generales del movimiento del pensamiento y reflejar las particularidades del pensamiento científico, ampliando cada vez más la zona de desarrollo próximo.

En el enfoque profesional de las tareas de trabajo independiente se distinguen tres configuraciones fundamentales relacionadas estrechamente entre sí; los problemas

profesionales, los conocimientos, habilidades valores profesionales (contenido) y el desarrollo de los modos de actuación profesional.

El enfoque profesional del trabajo independiente está dado, en la medida en que el mismo se estructure en relación con los problemas del desempeño profesional, lo que posibilita que se vayan desarrollando conocimientos, habilidades y valores profesionales que constituyen la base sobre la que se estructuran los modos de actuación profesional. (Chirino, 2005)

Este criterio es básico para abordar el enfoque profesional del trabajo independiente y su concepción como sistema en relación con la determinación del contenido de las tareas de trabajo independiente en las asignaturas a partir de la relación con los objetivos que establece el Modelo del profesional.

Conjuntamente con la solución de los problemas profesionales se produce la apropiación de los modos más generales de actuación, que posibiliten la solución de todos esos problemas.

Tanto los conocimientos, como las habilidades aparecen reflejados en los programas de asignaturas, los cuales adquieren mayor o menor significación profesional en dependencia del ciclo de asignaturas a que pertenezcan: generales, básicas, básicas específicas como parte de la preparación académica. Esta relación dialéctica contribuye a la formación, a través de las tareas, de los valores profesionales entre los que se destacan, la responsabilidad, la laboriosidad, el compañerismo, el valor de la ciencia para su desempeño profesional, la honestidad científica y la identidad profesional como expresión del valor de la profesión.

La unidad e integración de estas configuraciones a través de la realización de las tareas de trabajo independiente propicia que el estudiante, en la misma medida en que se vaya apropiando del contenido, con diferentes niveles de asimilación, lo domine y socialice en su contexto de actuación como expresión de los valores formados.

En esta relación dialéctica se manifiesta la contradicción entre lo que el alumno ya conoce (conocimientos previos) y entre los conocimientos homólogos de la escuela que pueden formar parte o no de estos conocimientos previos en la medida en que hayan estado incluidos en los planes de estudio y el grado de profundidad y sistematicidad con

que se hayan asimilado, la que se resuelve con la determinación de los conocimientos significativos en cada asignatura.

El contenido teórico está determinado por los programas de disciplinas y asignaturas tanto, los definidos por el plan de estudio a partir del modelo del profesional como del nivel para el que se preparan los estudiantes. El mismo permite a partir del proceso de significación establecer las relaciones entre los conocimientos y los nuevos que reciben.

La teoría permite la fundamentación de la práctica y se aplica en la propia práctica, que es en este caso la realidad educativa o práctica a través del componente laboral.

Evidentemente la aplicación de tareas de trabajo independiente constituye una vía concreta para establecer el vínculo de los conocimientos teóricos que reciben los estudiantes y la actividad práctica relacionada con el desarrollo de habilidades y hábitos, así como con el accionar didáctico y pedagógico en el contexto de la escuela donde realizan su preparación.

En este caso es importante la contextualización del contenido de las tareas de trabajo independiente a partir de las condiciones concretas del medio donde se realiza la actividad del futuro profesor.

Otro elemento que se incluye en este caso es la adecuada interrelación e integración que se propicie de los componentes académico, laboral e investigativo. La contradicción que emerge de la relación dialéctica entre lo académico y lo laboral se resuelve con el tratamiento de los contenidos de las asignaturas con un enfoque investigativo que se materializa a través del método, el tipo de tarea o la realización de tareas con este carácter a través de la realización de los trabajos científico investigativos. De la adecuada integración de estos componentes a través de la estructuración de la actividad independiente se logra además de la motivación, la consecuente sistematización del contenido.

En el proceso reflexivo que se propicia a partir de la concepción de las tareas de trabajo independiente en las asignaturas, se crean las condiciones para que el estudiante aplique de forma creadora el contenido de las tareas de trabajo independiente en su contexto de actuación, teniendo en cuenta aquellos que son útiles y pertinentes en el nivel de enseñanza para el que se prepara.

De esta manera el carácter de sistema de las tareas de trabajo independiente se caracteriza por las relaciones dialécticas que se establecen entre el carácter problematizador de la tarea de trabajo independiente y el enfoque profesional, relaciones dinamizadas por el vínculo teoría - práctica.

Las relaciones entre estas tres dimensiones determinan el eslabón de concepción del trabajo independiente.

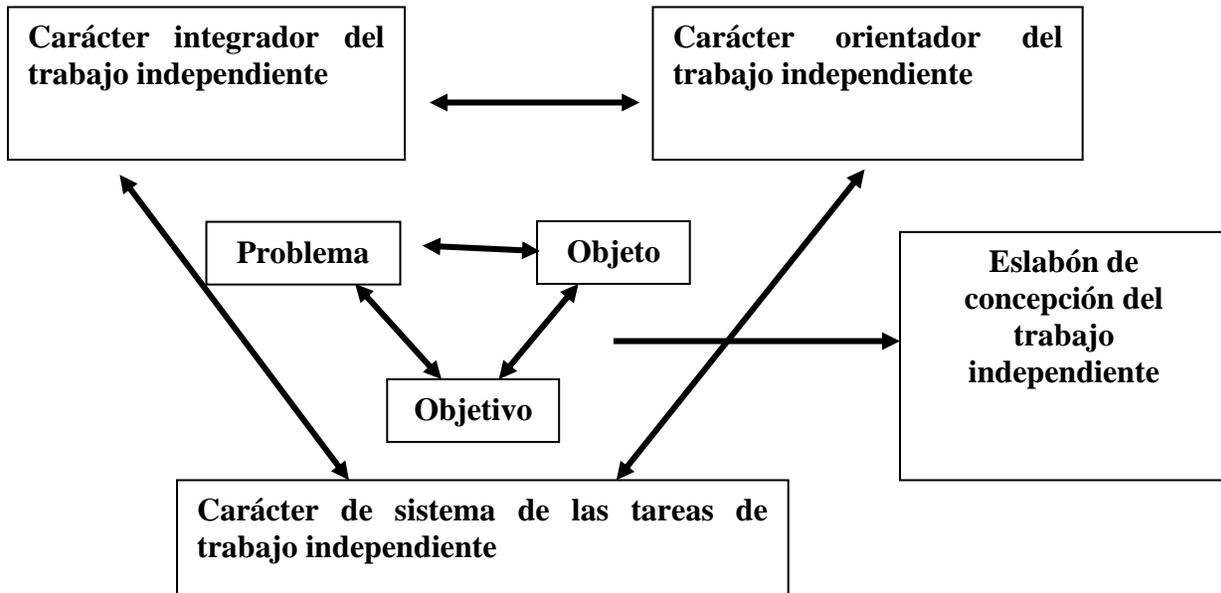


Fig. 1.- Eslabón de concepción del trabajo independiente

Regularidades del eslabón de concepción del trabajo independiente para la formación de profesores.

- El carácter gradual e integrador en la concepción del trabajo independiente en la formación de profesores se caracteriza por las relaciones dialécticas entre los componentes académico, laboral e investigativo en las que se distingue la configuración tarea docente independiente integradora, portadora de los conocimientos.
- El carácter orientador del trabajo independiente es una cualidad emergente de las relaciones que se dan entre la tipología de los trabajos independientes y el modo de orientación, dinamizadas por la presencia de las situaciones de aprendizaje
- El carácter de sistema de las tareas de trabajo independiente se caracteriza por las relaciones entre las configuraciones: preparación académica con carácter

problematizador de la tarea, el enfoque profesional y el vínculo teoría práctica, los cuales son considerados como rasgos que distinguen el sistema.

- El eslabón de concepción del trabajo independiente en la formación del Licenciado en Educación es el resultado de las relaciones dinámicas que se establecen entre el carácter gradual e integrador del trabajo independiente y el carácter orientador, las que son sintetizadas por el carácter de sistema.

CONCLUSIONES

El eslabón de concepción del trabajo independiente en la formación del Licenciado en Educación de cada carrera es el resultado de las relaciones dinámicas que se establecen entre el carácter gradual e integrador del trabajo independiente y el carácter orientador, las que son sintetizadas por el carácter de sistema de este en las asignaturas; constituye un elemento básico para el logro de la gestión del conocimiento por los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Addine F, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.

Almanza, E. T., Izquierdo. Á. L., y Arévalo, S. (2015). *Alternativa didáctica para la preparación de los docentes en la planificación, orientación y control del trabajo independiente extra clase de los estudiantes*. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (octubre 2015). En línea: <http://www.eumed.net/rev/atlante/10/extra-clase.html> Consultado.2017 octubre 14.

Arencibia, H. M., Ledesma, K., y Almirall, E. (2005). *El trabajo independiente en la química, a partir de la tarea docente*. Revista Científico Pedagógica MENDIVE [revista en internet]: [aprox. 9 pantallas] Disponible en URL: <http://www.ucppr.rimed.cu /sitios/revistamendive/Num12/6.htm>. Consultado.2017, octubre 19.

Bibiloni, R. (1995). *Propuestas de acciones para incrementar la dirección del trabajo independiente en el proceso de enseñanza aprendizaje*. La Habana: Pueblo y Educación.

Boyerros, E., García, P., y Herrera, N. (2005). *Utilidad del trabajo independiente en la Docencia Médica Superior*. Revista médica electrónica [revista en internet] 27 (6): [aprox. 5 pantallas] Disponible en URL: <http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20medica/ano%202005/vol6%202005/tema10.htm>. Consultado. 2016, marzo 14.

Carballo, E.Y. (2010). *Modelo didáctico de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en el preuniversitario*. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Instituto Superior Pedagógico José Tey.

Las Tunas.

Chirino, R. M.V. (2005). El trabajo independiente desde una concepción desarrolladora del proceso de enseñanza – aprendizaje. En El trabajo independiente y sus formas de realización. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Barrasco, M. A. (2007). *El trabajo independiente en el Proyecto Policlínico Universitario y su relación con la educación en el trabajo*. Correo Científico Médico de Holguín,

UN NUEVO ENFOQUE DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL CÁLCULO CON FRACCIONES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Autores: DrC Rodolfo González González, r.gonzalezg@udg.co.cu

DraC. Esther Santiesteban Almaguer, esantiestebana@udg.co.cu

MSc. Anislucis Montero Álvarez, amonteroa@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

En la ponencia se aborda como problema científico: insuficiencias en el desarrollo de la habilidad de cálculo matemático en escolares de la Educación Primaria, que limitan la resolución de problemas; su objetivo es diseñar un modelo didáctico, que favorezca el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones en escolares primarios. Se aporta un modelo didáctico de tratamiento al cálculo con fracciones en escolares de la Educación Primaria con un enfoque conceptual-práctico-tecnológico, en el que se definen sus componentes, las relaciones dialécticas que se establecen entre ellos y las cualidades del proceso. La pertinencia y factibilidad del modelo se comprobó con la utilización de los métodos: evaluación por criterio de expertos y usuarios, así como con la aplicación de un pre-experimento, que demuestra diferencias significativas de los resultados del aprendizaje del cálculo con fracciones en los escolares, antes y después de aplicar la estrategia.

Palabras Claves: enseñanza; aprendizaje; cálculo; fracciones

A NEW FOCUS OF TEACHING LEARNING OF THE CALCULATION WITH FRACTIONS IN THE PRIMARY EDUCATION

SUMMARY

One goes on board like scientific problem in the postulate: Insufficiencies in the development of the ability of mathematical calculation in students of the Primary Education, that they limit the problem solving; His objective is to design a didactic model, that you favor the development of the ability of calculation with fractions in primary students. A didactic model of treatment is contributed to the calculation with fractions in students of the Primary Education with a conceptual practical technological focus, the one in which his components, the dialectic relations that become established among themselves and the attributes of the process are defined. Pertinence and feasibility of the model he checked against the utilization of the methods: Evaluation for opinion of experts and users, that way I eat with the application of a pre-experiment that demonstrates significant differences of the results of the learning of the calculation with fractions in the students, before and after applying the strategy.

Key words: Teaching; Learning; Calculation; Fractions

INTRODUCCIÓN

La escuela tiene la tarea ineludible de preparar al hombre para la vida, al proporcionarle los conocimientos necesarios que luego son aplicados para resolver otros problemas de la sociedad, por lo que, a la enseñanza de la Matemática le corresponde aportar los conocimientos matemáticos que les permitan a los escolares operar con rapidez, rigor, exactitud y, además, aplicarlos de manera creadora en la solución de problemas en los contextos escolar y social.

En la actualidad, el estudio de los números fraccionarios se inicia en el tercer grado, en la asignatura Matemática del primer ciclo de la escuela primaria; por tanto, el tratamiento de este contenido exige que los maestros utilicen métodos y procedimientos didácticos efectivos que posibiliten el desarrollo de la habilidad de cálculo en el segundo ciclo. La Educación Primaria exige que se empleen métodos productivos para hacer que los escolares aprendan a razonar y operar con conceptos de mayor grado de abstracción y generalización.

Se destaca la importancia del cálculo con fracciones para la formación integral de los escolares, al propiciar la capacidad para resolver problemas de la vida y propios del proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo uso del razonamiento matemático y la confrontación socializadora de los resultados.

A pesar de la puesta en práctica del plan de perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación y de los avances de la ciencia pedagógica cubana, en lo que a la enseñanza de la Matemática se refiere, se observa que aún existen insuficiencias en el aprendizaje de esta asignatura en los escolares del nivel primario, así lo demuestran los resultados de los operativos de calidad de la educación y los controles que se hacen periódicamente al proceso de enseñanza-aprendizaje; en los que se ha

detectado que aún existen insuficiencias en el aprendizaje del cálculo con números naturales y fraccionarios.

En la actualidad los escolares presentan insuficiencias en los conocimientos y en el dominio de habilidades, así como en los procedimientos para aprender, por lo que el nivel de conocimientos alcanzado por los escolares en Matemática es un problema aún no resuelto en Cuba, ni en muchos lugares del mundo, lo cual evidencia la necesidad de encontrar nuevos procedimientos, métodos y formas de enseñanza que propicien un aprendizaje que cada día sea más efectivo e integral.” (López, 2010).

Con la ayuda del cálculo, los escolares pueden explicar e interpretar importantes relaciones cuantitativas que se dan en su contexto escolar, buscar relaciones entre distintos conceptos y propiedades matemáticas, apoyar los resultados obtenidos en otras asignaturas, así como resolver disímiles problemas en su vida diaria.

El uso de modernos medios de enseñanza en la educación cubana, tales como el video, la televisión y las computadoras en todas las escuelas del país, desde el preescolar hasta la universidad, posibilita que se desarrollen colecciones de software educativos, como la Colección Multisaber, que incluye software educativos específicos para la enseñanza de la Matemática en la Educación Primaria, como por ejemplo: la Feria de las Matemáticas, Solución de Problemas I y II y El país de los números, los cuales posibilitan elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de la Matemática en la Educación Primaria. Las computadoras, utilizadas como medios de enseñanza, aumentan el nivel de motivación y la interactividad entre los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que constituyen una importante alternativa que tienen los maestros para desarrollar las habilidades de cálculo matemático definidas en los planes de estudio y programas.

Como resultado del diagnóstico fáctico realizado a escolares del segundo ciclo, así como la experiencia acumulada por el autor como maestro, metodólogo del municipio y profesor de los maestros que imparten esta asignatura en la escuela primaria, se constatan las siguientes limitaciones: la asimilación de forma consciente por los escolares de los procedimientos para realizar cálculos con números naturales y fraccionarios; la comprensión del significado de las fracciones a partir de la

representación gráfica y en situaciones de la práctica social; la aplicación del concepto de número fraccionario para realizar cálculos con fracciones; el desarrollo de cálculos con la suficiente rapidez y exactitud; la aplicación del cálculo aritmético en la solución de problemas y ejercicios de cálculo con fracciones y el bajo nivel de desarrollo de las habilidades para resolver problemas aritméticos.

La interpretación empírica y teórica del diagnóstico realizada por el autor, a partir de su experiencia como docente que imparte la asignatura Matemática en relación con su cultura pedagógica, le permite determinar y formular como problema de investigación: insuficiencias en el desarrollo de la habilidad de cálculo matemático en escolares de la Educación Primaria, que limitan la resolución de problemas de cálculo con fracciones.

Tales argumentos permiten precisar como objetivo de la investigación: la elaboración de un modelo didáctico de desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones, que favorezca la resolución de problemas de cálculo con fracciones en escolares de la Educación Primaria.

DESARROLLO

A partir del análisis realizado, se define el modelo didáctico de desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones en la Educación Primaria como la construcción teórica que, basada en supuestos científicos, interpreta el tratamiento del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones, que permite descubrir y estudiar sus nuevas relaciones y cualidades, con el fin de transformar el aprendizaje de los escolares. El modelo se estructura en componentes, sus relaciones, la función de cada uno de ellos y las regularidades de dicho proceso.

El modelo didáctico, permite comprender, explicar e interpretar desde las ciencias pedagógicas, el proceso de tratamiento didáctico al desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones para que, desde el objetivo: representar el proceso de tratamiento didáctico al desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones desde el PEA del cálculo aritmético en la Educación Primaria, se pueda favorecer el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones en los escolares, a partir de fundamentar desde el punto de vista teórico su tratamiento didáctico, en relación con la utilización del

concepto de fracción, la aplicación práctica en el contexto y la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Por tanto, se trata de concretar y adaptar ese cúmulo de experiencia adquirida sobre el tratamiento de los conceptos, relaciones, definiciones, procedimientos algorítmicos, procedimientos metodológicos y contenidos, ya sistematizados en un enfoque tradicional, hacia un enfoque más moderno, actual y novedoso, que tenga en cuenta las posibilidades que ofrecen las tecnologías, como la Informática, para elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura Matemática en la Educación Primaria.

En tal sentido, la interpretación y explicación del modelo fluye por el razonamiento de la construcción epistémica en la estructuración didáctica del desarrollo de las habilidades de cálculo con fracciones en la Educación Primaria, que se evidencia a partir de las relaciones dialécticas entre los subsistemas y componentes que traza la huella de su estructura y las funciones que propicia la lógica constructiva para dar solución al problema de la investigación. Se estructura en tres subsistemas: Estructuración de relaciones afectivo-volitivo-cognitivo-motivacionales para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones, Estructuración didáctico-metodológica para los procedimientos de cálculo con fracciones y Sistematización lógico-funcional para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones.

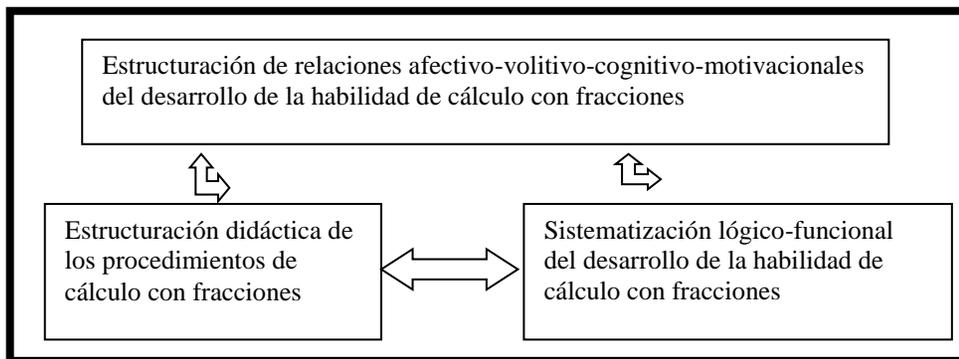


Figura.1: Estructuración del sistema.

El subsistema, Estructuración de relaciones afectivo-volitivo-cognitivo-motivacionales para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones, representa el proceso en el que se determinan, ordenan y planifican, a partir de los objetivos, el sistema de

conocimientos, conceptos, reglas, proposiciones y relaciones afectivo-volitivo y motivacionales en correspondencia con el contexto escolar para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones. Este constituye el subsistema de mayor jerarquía. Esta organización adquiere sentido en la medida en que el maestro sea capaz de diagnosticar las potencialidades cognitivo-afectivas y motivacionales de los escolares. Este subsistema tiene una función de diagnóstico, al permitir caracterizar los escolares y determinar potencialidades y necesidades, en relación con los motivos, intereses, deseos de aprender, así como los conocimientos básicos y su aplicación en situaciones del contexto escolar y social.

Este subsistema se estructura en tres componentes: apropiación de conceptos, proposiciones y propiedades básicas sobre fracciones; Interacción afectivo-volitivo-motivacionales para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones y la contextualización de conocimientos en la práctica social para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones.

La apropiación de conceptos, proposiciones y propiedades básicas sobre fracciones se entiende como el proceso que expresa las más diversas formas y recursos a través de los cuales el escolar de forma activa, y en relación con los demás (escolares, maestros y familiares) que lo rodean, comprende el concepto de fracción y sus propiedades esenciales, que le permiten aplicarlo para solucionar ejercicios y problemas, a partir de comprender la importancia y aplicación de este concepto en la vida y el contexto donde se desarrolla.

Para que el escolar adquiriera los conocimientos que sirven de base para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones, es necesario que pueda: identificar fracciones en el ámbito escolar y familiar; representar fracciones con materiales concretos y/o representaciones materializadas, representar gráficamente situaciones dadas de forma verbal en las que intervenga el concepto fracción, ampliar y reducir fracciones; comparar y ordenar fracciones a través de acciones manipulativas de forma numérica o gráfica, resolver problemas de medida, reparto, transformación, comparación de una cantidad o cantidad de magnitud que se modele mediante el concepto fracción;

argumentar propiedades de forma verbal, gráfica y simbólica, así como determinar regularidades o patrones en situaciones numéricas y gráficas.

No basta que los escolares hayan asimilado el concepto de fracción, sino que es necesario, además, que estos dominen las propiedades para poder aplicar con seguridad y destreza a nuevas situaciones del contexto escolar. Para lograr una representación mental clara de los escolares del concepto de fracción es necesario estructurar este proceso, teniendo en cuenta las siguientes pautas: determinar la vía para la elaboración del concepto de fracción (inductiva o deductiva); en este caso se sugiere la vía inductiva donde los maestros, a partir del aseguramiento del nivel de partida, reactivan el concepto de división y su significado práctico, así como el cálculo con números naturales; motivar a través de situaciones problémicas de la vida práctica y del contexto del escolar en el que se aplique el concepto de fracción; es imprescindible determinar los rasgos que tipifican el concepto de fracción por los escolares.

Además, se propone establecer nexos entre los conceptos de fracción, número fraccionario y las reglas para ampliar, comparar, simplificar, que permitan transferir el saber adquirido a nuevas situaciones de aprendizaje en diferentes contextos.

Para asegurar las condiciones previas necesarias para el tratamiento de las operaciones de cálculo con números fraccionarios es importante la utilización de diferente software educativo de tipo ejercitador y juegos, que posibiliten garantizar las condiciones necesarias para entender el cálculo aritmético con números fraccionarios.

El componente Interacción afectivo-volitivo-motivacionales para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones se concibe como: el proceso en el cual se desarrolla la necesidad del aprendizaje del cálculo por los escolares; se crean estados de ánimo, motivos e intereses cognoscitivos; se incentiva la solución de problemas, es decir, es el que prepara las condiciones necesarias para el desarrollo de las habilidades; además, cristaliza una contradicción interna entre lo cognitivo, saber hacer y lo afectivo querer hacer; tener disposición, intención, que permite al maestro operar con las potencialidades en un plano de acciones externas, sociales, de comunicación, que se

convierte en las condiciones mediadoras para favorecer el paso a las acciones internas individuales.

Además, expresa el procedimiento de análisis que realiza el maestro para determinar la necesidad del aprendizaje del cálculo por los escolares; los estados de ánimo, motivos e intereses cognoscitivos; se incentiva la solución de problemas, es decir, es el que determina las condiciones necesarias para el desarrollo de las habilidades.

La motivación condiciona la forma de pensar del escolar y con ello el tipo de aprendizaje resultante, por lo que la relación entre lo cognitivo (el saber cómo hacerlo, poder hacerlo, para lo cual son necesarios conocimientos, capacidades, estrategias y destrezas) y lo afectivo (querer hacerlo, tener la disposición, intención y motivación suficiente que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos hacia los objetivos que se pretenden alcanzar), constituye una contradicción interna que se convierte en un elemento esencial de este proceso. La interacción afectivo-motivacionales de los escolares, complementan el sistema de conocimientos, a partir de las motivaciones e intereses que desarrollan los escolares. Por otra parte, estas se coordinan con el componente Contextualización de conocimientos para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones.

Contextualización de conocimientos para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones se concibe como el proceso a través del cual el maestro, mediante el sistema de relaciones socio-educativas-económicas que se establecen en el contexto de la escuela, las que comprenden las relaciones entre la comunidad y las entidades que realizan actividades económicas y de servicios y con la utilización de los software educativos disponibles, contextualiza los objetivos y contenidos definidos en el programa que pueden potenciar la calidad de las clases y del aprendizaje de los escolares.

Este subsistema permite que, en un proceso de interacción y cooperación didáctica entre maestro-escolar-computadora, el maestro pueda determinar las potencialidades y necesidades de los escolares para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones con el uso de la informática. Entre los componentes Interacción afectivo-volitivo-motivacionales para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones y la

Contextualización de conocimientos para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones se establecen relaciones de coordinación y, a la vez, ambos se subordinan al componente Apropriación de conceptos, proposiciones y propiedades básicas sobre fracciones, que constituye el de mayor jerarquía del subsistema.

De las relaciones dialécticas que se establecen entre los tres componentes se revela como cualidad la Pertinencia del sistema de conocimientos para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones, que expresa la eficacia con que los escolares se han apropiado de los conceptos, relaciones, proposiciones, propiedades, motivaciones y valores que les permite poseer los conocimientos y motivaciones necesarios para entender la elaboración de las reglas de cálculo aritmético con fracciones.

La pertinencia se expresa, además, a través de la mediación de procesos de comparación, identificación, diferenciación y generalización, en los que podrán generarse nuevos conceptos que, a su vez, se convierten en punto de partida de las nuevas apropiaciones, previo proceso de acomodación en la estructura cognoscitiva de los escolares.

En el subsistema Estructuración de relaciones afectivo-volitivo-cognitivo-motivacionales se connota la contradicción entre el tratamiento tradicional al cálculo con fracciones a partir de Sistemas de Indicaciones con carácter Algorítmico SICA y la necesidad de un proceder cimentado en la utilización de los conceptos de fracción y número fraccionario, el significado práctico de las operaciones de cálculo y su aplicación en la solución de problemas del contexto escolar y social, como proceso dinamizador del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones, que expresa una lógica organizacional integral y armónica donde en un sistema se van dinamizando conceptos, relaciones, proposiciones y propiedades, que permite el surgimiento de un nuevo sistema de conocimientos a partir del diagnóstico de las relaciones afectivo-volitivo-cognitivo-motivacionales de los escolares.

El segundo subsistema Estructuración didáctico-metodológica para los procedimientos de cálculo con fracciones se define como el proceso que representa la lógica a seguir para la adquisición de los procedimientos escritos necesarios para realizar las

operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división de fracciones por los escolares.

Estructurar didácticamente los procedimientos de cálculo con fracciones significa articular los objetivos generales y específicos, contenidos, consideraciones metodológicas y las estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje de los algoritmos y reglas de cálculo con fracciones por parte de los escolares, de manera que estos deduzcan las reglas a partir de aplicar el concepto y realizar acciones materiales o materializadas con objetos del contexto.

Este componente tiene una función metodológica encaminada a lograr la planificación de los procedimientos a emplear en cada una de las operaciones, teniendo en cuenta la singularidad que adquiere a partir de los niveles de complejidad de las operaciones y el uso de la informática.

El subsistema se estructura en tres componentes: Proyección procedimental para el cálculo con fracciones, Dinámica procedimental de la habilidad de cálculo con fracciones y Fijación-concreción de los procedimientos de cálculo con fracciones.

La Proyección procedimental para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones se concibe como el proceso que permite prever el procedimiento metodológico a seguir para la adquisición de las reglas de cálculo con fracciones por parte del escolar a partir de la definición del concepto de fracción, número fraccionario y fracciones equivalentes.

La proyección procedimental posibilita determinar los objetos materiales del contexto, necesarios para mostrar e introducir las reglas de cálculo con fracciones; la planificación del orden de las operaciones que se realizarán, las acciones y preguntas a utilizar, las acciones individuales y colectivas que realizarán los escolares, el algoritmo que se utilizará en las distintas fases del desarrollo de la habilidad de cálculo y el conjunto de ejercicios y problemas del libro de texto, cuadernos, folletos, teleclases y los software educativos, que es necesario utilizar.

El componente Dinámica procedimental de la habilidad de cálculo con fracciones se concibe como el proceso de relaciones que se establece entre los objetivos, contenidos, métodos, formas de evaluación que se proyecta el maestro para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones con la utilización de los software educativos, así

como la motivación de los escolares a partir de los conocimientos bases que poseen, el significado práctico de las operaciones, la relación parte-todo y las condiciones previas que, sobre el concepto de fracción poseen.

En los objetivos se precisan las habilidades a lograr, los conocimientos que se deben adquirir y el nivel de profundidad de estos, así como los valores a formar, es decir, el contenido de enseñanza, por lo que el maestro a partir del diagnóstico, los objetivos, estructura el contenido y tendrá en cuenta las diferentes vías a utilizar para que los escolares adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades de cálculo con fracciones.

La relación de la habilidad de cálculo con fracciones con los contenidos, se considera a partir de la relación evidente entre el objetivo y el contenido; en estos los componentes esenciales son los conocimientos y habilidades, pero el objetivo refleja la esencia de ambos y en el contenido se manifiestan los conocimientos en forma detallada desplegada y con diferentes niveles de asimilación, sistematicidad y profundidad. El contenido está integrado por el sistema de conocimientos (conceptos, reglas, algoritmos, principios y leyes) en sus diferentes niveles de sistematicidad y por el sistema de habilidades (operaciones, acción, actividad). Las habilidades deben estar en estrecha relación con los conocimientos, la unidad dialéctica entre ambos es lo que favorece el desarrollo intelectual de los escolares.

Para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones el maestro debe tener en cuenta los contenidos bases que los escolares han recibido en años anteriores, tales como: el significado práctico de las operaciones con números naturales, el concepto fracción como parte de una unidad o de un conjunto y su aplicación en situaciones prácticas, la ampliación y reducción de fracciones, los tipos de fracciones y sus conversiones, el reconocimiento de fracciones presentes en el contexto y la solución de problemas aritméticos.

Entre los objetivos a lograr con el tratamiento de las operaciones de cálculo con números fraccionarios son esenciales el concepto de número fraccionario, las relaciones entre el conjunto de los números naturales y el conjunto de los números fraccionarios y la realización y aplicación con rapidez, exactitud y eficiencia de las

cuatro operaciones de cálculo (adición, sustracción, multiplicación y división) en la solución de problemas.

La dinámica del procedimiento general para la elaboración de las reglas de cálculo con fracciones se caracteriza por: partir de una situación problémica del contexto; resolver la situación problémica, a partir del concepto de fracción como unidad y como parte de un conjunto, así como lo que el alumno conoce sobre la relación parte-todo y el significado práctico de las operaciones; realizar la operación de cálculo primero, utilizando acciones materializadas; inducir al escolar a descubrir la regla de cálculo a partir del análisis de la solución de varias situaciones prácticas; formular la regla de cálculo y aplicarla en la solución de ejercicios y problemas, por lo que desde el punto de vista teórico, es imprescindible:

- Partir de una situación problémica relacionada con el contexto donde se desarrolla el escolar en la que, a partir del significado práctico de las operaciones aritméticas estudiado para los números naturales y la relación parte-todo, los escolares reconozcan que para la solución es necesario utilizar una determinada operación: adición, sustracción, multiplicación o división.
- Representar la situación problémica con el uso de objetos y gráficas que la ilustren y sirvan de motivación.
- Realizar actividades manipulativas con objetos, como naranja, panes, dulces en los que haya que representar las fracciones y realizar las operaciones de juntarlas, quitarle una parte, repartirlas o sumar dos o más partes; a partir de la actividad práctica.
- Calcular los resultados a partir de los resultados prácticos obtenidos.
- Reconocer los distintos resultados que se van obteniendo y formalizar los resultados. Repetir lo anterior para otras situaciones e ir escribiendo en un lado del pizarrón los resultados.
- Hacer que los escolares lleguen a enunciar los pasos a realizar para el procedimiento de cálculo., por ejemplo, en el caso de la adición con igual

denominador, se forma una fracción en la que se adicionan los numeradores y se mantiene igual denominador.

Para la adición de fracciones de diferentes denominadores se utiliza el procedimiento anterior, se plantea una situación problémica que conlleve a la suma $\frac{1}{2} + \frac{1}{4}$. Utilizando la manipulación práctica de objetos los escolares deben llegar a obtener $\frac{3}{4}$ como solución; pero, al querer aplicar el procedimiento de cálculo para fracciones de igual denominador, aparece el inconveniente que las fracciones no tienen igual denominador, lo que se aprovecha para motivar a los escolares a buscar una solución. Se propone preguntarles a los escolares ¿Cómo podemos llevar las dos fracciones, sin que se altere el resultado, a dos fracciones de igual denominador? Lo anterior debe permitir que los escolares, ampliando la primera fracción por dos, lleguen a plantear que $\frac{1}{2} + \frac{1}{4} = \frac{2}{4} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$. Después de varios ejercicios se debe llegar a que para la adición de fracciones se debe:

1. Llevar todas las fracciones a igual denominador a partir de ampliar o reducir las fracciones a fracciones equivalentes.
2. Adicionar los numeradores.
3. Mantener el denominador común.

Para la solución de lo anterior, en el tratamiento tradicional lo que se hace es darle al escolar los pasos del procedimiento a partir de obtener el Mínimo Común Múltiplo y/o la descomposición en factores primos, por lo que este procedimiento de cálculo es más fácil de entender por los escolares que el que tradicionalmente se imparte.

Este componente expresa un proceder didáctico en el que se propicia un papel protagónico a los escolares en la construcción de su propio aprendizaje bajo la dirección del maestro, y en el que la utilización del concepto de fracción y sus propiedades, la tecnología, la práctica y la manipulación de objetos constituyen la piedra angular de la elaboración de los procedimientos de cálculo con fracciones.

Una vez que el escolar se apropia del procedimiento de cálculo y comprende las distintas situaciones en las que se puede presentar la necesidad de aplicar los distintos procedimientos de cálculo, es necesario fijarlo y lograr que, cada vez los escolares

realicen las operaciones de cálculo con una mayor independencia, rapidez, exactitud y limpieza, por lo que como parte necesaria para el desarrollo de la habilidad se puede explicar una forma de utilizar los procedimientos o reglas para el cálculo de forma directa.

La aplicación de los procedimientos o reglas de cálculo con fracciones ha sido lo que tradicionalmente utilizan los maestros para el tratamiento de las operaciones de cálculo con números fraccionarios, en las que para el caso de la adición y sustracción es necesario utilizar otros conocimientos matemáticos como el Mínimo Común Múltiplo (MCM), la descomposición en factores primos, junto a varios pasos del proceder didáctico utilizado un Sistema de Indicaciones con carácter algorítmico (SICA).

La introducción de las operaciones de cálculo a partir del concepto de fracción como se ha explicado, permite enseñar los algoritmos o reglas de cálculos de forma directa para las operaciones de cálculo con fracciones, de una manera más simple y en la que los escolares siempre utilizan, en todas las operaciones, la operación de multiplicación, por ejemplo: para adicionar las fracciones $a/b + c/d$, se amplían las fracciones multiplicando el primer sumando por d y el segundo por b , es decir $a/b + c/d = ad/bd + cb/bd = (ad+cb)/bd$, es decir, para adicionar dos fracciones basta con obtener la fracción cuyo numerador es la suma de los valores extremos de las fracciones (a y d) y los medios (b y c), y el denominador es el producto de los denominadores.

Así, la suma de $2/3 + 1/4 = (2 \cdot 4 + 3 \cdot 1) / (3 \cdot 4) = (8 + 3)/12 = 11/12$. Para lograr efectividad en la regla solo es necesario explicar con claridad cuáles son los numeradores, denominadores, extremos y los medios de las dos fracciones, así como el cálculo anterior se puede hacer de forma directa, pues los escolares dominan los productos desde el segundo grado, es decir: $2/3 + 1/4 = (8+3)/12 = 11/12$. De la misma forma que en el método tradicional, los resultados deben simplificarse en caso de ser posible y las fracciones impropias convertirlas en números mixtos.

En este proceder didáctico resuelve la contradicción entre el tratamiento tradicional del cálculo con fracciones que se realiza en la Escuela Primaria y un nuevo enfoque didáctico en el que el cálculo de las fracciones se realiza a partir del concepto de fracción y número fraccionario y/o con las reglas prácticas de cálculo que se

fundamentan en la operación de multiplicación. Estas reglas son más fáciles de aprender por los escolares y evitan la necesidad de tener que utilizar otros contenidos como los relacionados con la determinación del Mínimo común múltiplo, el denominador común y la descomposición de números en factores primos.

El componente Fijación-concreción de los procedimientos de cálculo con fracciones, expresa el proceso en el que, de forma sistémica, y teniendo en cuenta los principios de lo particular a lo general y la sistematización de la enseñanza, se ejecutan acciones de aprendizaje encaminadas a que los escolares apliquen, transfieran a nuevas situaciones y generalicen el cálculo de fracciones con niveles cada vez más crecientes de dificultad en ejercicios y problemas del contexto.

En este proceso, los escolares desarrollan el pensamiento lógico y deductivo cuando realizan un sistema de ejercicios y problemas, que les permite mover su pensamiento y realizar las acciones necesarias para tener una representación mental clara de los aspectos teóricos y prácticos que le permiten comprender la importancia y necesidad de saber operar con fracciones como parte del cálculo aritmético con números fraccionarios.

Este procedimiento se concibe como el proceso de participación activa, que le permite a los escolares la fijación de los procedimientos a través de un sistema de ejercicios específicos, que permiten el aprendizaje y la solución de problemas relacionados con cada una de las operaciones de cálculo con fracciones estudiadas, en las que analicen diferentes modos de proceder y vías de solución, dentro de las que se incluyen la utilización de diferentes software educativos como Fracciones, Feria de las Matemáticas, Solución de problemas II y sistemas matemáticos como el Excel y Matemática.

Entre los componentes Dinámica procedimental de la habilidad de cálculo con fracciones y Fijación-concreción de los procedimientos de cálculo con fracciones se establecen relaciones de coordinación y, a la vez, estos dos componentes se subordinan al componente Proyección procedimental de la habilidad de cálculo con fracciones.

De las relaciones dialécticas entre estos componentes se revela como cualidad la Singularidad didáctica de los procedimientos de cálculo con fracciones como el elemento caracterizador que promueve la idea de una didáctica en la que se tenga en cuenta un nivel superior de obtención de los procedimientos de cálculo con fracciones a partir de la utilización del concepto, las condiciones del contexto donde se desarrolla el escolar, la práctica manipulativa de objetos y el uso de la tecnología, en contraposición dialéctica con el tratamiento tradicional utilizado a partir de dar a los escolares algoritmos de cálculo en los que, a pesar que de forma implícita utilizan el concepto de fracción, les resulta a los escolares más difíciles y con ellos no llegan a tener una representación mental clara del significado de las operaciones de cálculo con fracciones.

Las relaciones dialécticas entre los subsistemas Estructuración de relaciones afectivo-volitivo-cognitivo-motivacionales y la Estructuración didáctico-metodológica para los procedimientos de cálculo con fracciones, se revela como cualidad la Significatividad del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones, que expresa que los conocimientos relacionados con el cálculo con fracciones que adquiere el escolar tiene un distinguido sentido e importancia para el aprendizaje de la Matemática y para la solución de ejercicios y problemas del contexto, lo cual se concibe como revelador, característico y propio del proceder didáctico-metodológico que se realiza, teniendo en cuenta el sistema de conocimientos, las motivaciones, intereses y nivel de aprendizaje que logran los escolares en este proceso y que presupone una forma diferente de estructurar, dinamizar y fijar los distintos procedimientos de cálculo con fracciones que aprende el escolar.

La significatividad supone que aquello que se va aprender (contenido) sea potencialmente significativo desde el punto de vista lógico y desde el punto de vista psicológico y que, además, se tiene motivación favorable para hacerlo. Para resolver la contradicción existente entre el tratamiento tradicional del cálculo con fracciones.

El componente Sistematización lógico-funcional del procedimiento de cálculo con fracciones entendido como el proceso que desarrolla el carácter de continuidad y consecutividad de la apropiación y puesta en práctica de los conocimientos

relacionados con las operaciones de cálculo aritmético con fracciones, que permiten una profundización de estos contenidos a través de los procesos de transferencia, generalización y funcionalidad.

Este componente tiene una función de control, al propiciar acciones de aplicación, sistematización y de evaluación de cómo ha transcurrido la formación y desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones, el que se estructura en tres componentes: Generalización de acciones y operaciones; Articulación de ejercicios por diferentes niveles de complejidad, variedad y combinaciones y Evaluación del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones.

La Generalización de acciones y operaciones del cálculo con fracciones en los escolares del quinto grado de la Educación Primaria se concibe como el proceso de extensión del espacio de aplicación de los conocimientos relacionados con el cálculo aritmético a través de la integración de conceptos, reglas de operación de cálculo o relaciones más generales a partir de las ya aprendidas, que permite especificar cómo va transitando la habilidad por diversos niveles hasta llegar a una más compleja.

Durante este proceso el maestro establece un orden gradual para ir conformando el sistema de acciones y operaciones por las que transitan los escolares en estrecha relación con el sistema de experiencias de la actividad creadora de los escolares y el sistema de valores que pretende formar. Es necesario que el maestro, para la generalización de las acciones y operaciones, tenga en cuenta los siguientes requisitos: frecuencia de la ejecución de la actividad; periodicidad de la ejecución de la actividad; complejidad de la ejecución; flexibilidad de la ejecución dada por el grado de variedad de los conocimientos y el contexto de actuación con los cuales funciona la acción y la operación. Este componente se constituye el de mayor jerarquía hacia el interior del subsistema al crear las bases para que los escolares desarrollen la habilidad, en la medida que transita por un orden gradual.

La generalización de acciones y operaciones, no tendrían ningún sentido si no se produce una articulación de los ejercicios por diferentes niveles de complejidad, variedad y combinaciones, ya que esta depende en gran medida de la organización del

sistema de ejercicios, en los que los escolares reconocen cada vez nuevas situaciones relacionadas con las ya conocidas.

La Articulación de ejercicios por diferentes niveles de complejidad, variedad y combinaciones, se define como el proceso de selección, unión y organización del sistema de ejercicios, en los que los escolares aplican a situaciones nuevas, los conocimientos adquiridos y son capaces de aplicarlos en situaciones cada vez más complejas en las que transitan de la dependencia a la independencia cognoscitiva y de esta a la creatividad.

Los ejercicios de diferentes niveles de complejidad, variedad y combinaciones constituyen herramientas importantes que propician el tránsito progresivo de los escolares hacia la zona de desarrollo potencial, a través de la creación de condiciones favorables para el desarrollo de procesos cognitivos y afectivos. Se emplean con el fin de revelar y consolidar la base de contenidos y el sistema de acciones intelectuales necesarios para el desarrollo de las habilidades de cálculo con fracciones, a través de la realización de actividades cuya intencionalidad es fomentar formas heterogéneas y poco empleadas para su elaboración, realización y control, por lo que se proponen ejercicios de identificación, ejercicios de realización y ejercicios de aplicación. Estos ejercicios y problemas pasan por procesos de transferencia, flexibilidad y funcionalidad, los que deben ser evaluados constantemente.

Es importante utilizar las tecnologías en todo el proceso de preparación de las condiciones previas, en el proceso de obtención de los algoritmos y reglas de cálculo, así como en el proceso de sistematización de las habilidades, de manera que se aprovechen las posibilidades que ofrecen estas para la motivación, el juego y la ejercitación de los cálculos. Estas tecnologías dentro de las que se incluyen los softwares educativos utilizan ventajas que no están presentes en otros medios de enseñanza tradicionales, tales como: la interactividad, la colaboración y el uso de efectos multimedia que actúan sobre los órganos de los sentidos y permiten una mayor motivación de estos escolares y, por tanto, un mayor desarrollo de las habilidades.

La evaluación del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones se concibe como el proceso que, a través de la interacción entre los sujetos implicados en el proceso,

valoran los logros alcanzados en el desarrollo de las habilidades de cálculo con fracciones adquiridas por los escolares. Constituye un proceso de naturaleza consciente, dinamizado por la transferencia, flexibilidad, sistematización de conceptos, reglas, algoritmos y generalización del proceso de desarrollo de las habilidades de cálculo que se desarrolla en la dinámica de dicho proceso.

La evaluación de las habilidades de cálculo con fracciones es valorada mediante un proceso de razonamiento sobre los logros e insuficiencias del desarrollo alcanzado en dichas habilidades. En estos resultados se evalúan tanto los escolares como el maestro, debe realizarse partiendo de los principios de que la evaluación es un proceso complejo, dialéctico, sistémico, multifacético e individual.

Para la evaluación de las habilidades del cálculo con fracciones 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 desarrollo de la habilidad, de sus insuficiencias, por consiguiente, esta abarca períodos en los cuales se hayan realizado actividades variadas, en diferentes condiciones, con diversos niveles de complejidad.

El maestro, 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 escolares de cada una de las 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 habilidades de cálculo, posean los escolares de forma individual y colectiva, lo que le permite al maestro la planificación y realización, con calidad, de la dinámica del PEA, así como poner en práctica las medidas necesarias para eliminar las insuficiencias.

La concientización por los escolares y el maestro del patrón de logros a alcanzar permite realizar con eficiencia la autoevaluación de los maestros y cada uno de los escolares. También el maestro posee una valoración de los resultados alcanzados por cada uno de los escolares, lo que constituye su evaluación; pero también los escolares analizan los resultados de esa evaluación y se forman juicios y criterios valorativos de cada uno de sus compañeros y también del maestro, por lo que se produce una

heteroevaluación, en la que cada uno se hace un juicio del desempeño del resto de los participantes en el proceso. Es importante que el maestro conozca los resultados de la heteroevaluación para redireccionar el proceso hacia la eliminación de los criterios desfavorables existentes y potenciar los aspectos positivos.

Al maestro realizar una valoración de la evaluación dada al grupo en la etapa y señalar sus logros y deficiencias; al socializar las opiniones, criterios y valoraciones de los escolares; al concertar y actualizar el patrón de logros, que son tomados de forma individual por cada escolar y de forma colectiva por el grupo como metas, puede revalorizar el nivel del *patrón de logros actuales*. Lo anterior permite la creación de un sistema de actividades y de compromisos individuales y colectivos para resolver las insuficiencias y crear un *patrón de logros socializados*, por lo que se produce entonces una coevaluación.

De la relación dialéctico procesal que se establece entre la Generalización de acciones y operaciones, la Articulación de ejercicios por diferentes niveles de complejidad, variedad y combinaciones y Evaluación del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones, se revela como cualidad la Funcionalidad del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones que expresa la pertinencia de la actuación de los escolares en situaciones de aprendizaje (aprendizaje funcional) y la posibilidad de estos de enfrentarse con éxito a la adquisición de otros contenidos, de manera que lo aprendido tenga significado y sentido para los escolares, lo que le permite comprender e interpretar la importancia y utilidad que tiene el desarrollo de habilidades de cálculo con fracciones para el aprendizaje de la Matemática.

Esta cualidad se conforma por las relaciones entre los contenidos útiles y pertinentes que poseen los escolares y la aplicación que hacen de estos en la práctica social, mediatizada por la regulación de sus acciones, que deviene en sujetos conscientes de lo que hacen; se incluye el conocimiento de sí mismo y de los demás, con relación a cómo procesan la información, cuáles son sus maneras de aprender a aprender, cuáles son sus objetivos, qué ejercicios va a realizar, así como las estrategias de aprendizaje a utilizar para transferir los contenidos y resolver los problemas que enfrentan. En este sentido, se debe favorecer que, con el uso de las Tecnologías de la Información y las

Comunicaciones, los escolares tengan cada día niveles superiores de desarrollo en la habilidad de cálculo con fracciones.

La Transferencia garantiza la madurez de los escolares con respecto al sistema de acciones y operaciones y el nivel que alcanzan en el desarrollo de la habilidad de cálculo; avala que todos y cada uno de los escolares tengan oportunidad, con independencia del grado de realización de los ejercicios con diferentes niveles de combinación que se pretenda lograr, y está determinada por la relación que se establece entre la generalización de acciones y operaciones, la articulación de ejercicios por diferentes niveles de complejidad, variedad y combinaciones y la evaluación del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones.

El subsistema Sistematización lógico-funcional del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones establece relaciones de coordinación con el subsistema Estructuración didáctico-metodológica para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones. De la relación dialéctica que se establece entre los subsistemas Estructuración didáctica y Sistematización lógico-funcional del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones, emerge la cualidad Aplicabilidad de la estructura lógico-funcional de la habilidad de cálculo con fracciones, que se entiende como el rasgo que permite aplicar los conocimientos, reglas, algoritmos, estrategias de aprendizaje con el uso de los software educativos, en correspondencia con las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta cualidad atribuye al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) del cálculo aritmético, el desarrollo de ejercicios con datos del contexto económico y social donde se desarrolla el escolar y la posibilidad del uso de las tecnologías en este proceso. Además, se considera como las más diversas formas, recursos y estrategias didácticas a través de las cuales los escolares, de forma activa y en íntima interrelación con los maestros, hacen suyos los conocimientos, reglas, algoritmos, actitudes, valores, así como los mecanismos a través de los cuales logran su autodesarrollo; es decir, que les permiten la aplicación creadora de los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones a partir de la habilidad lograda.

De las relaciones dialécticas que se establecen entre los componentes Sistematización lógico-funcional y Estructuración afectivo-cognitivo-motivacional emerge la cualidad Eficacia del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones entendida como la rasgo que permite obtener los logros planificados al desarrollar en los escolares la rapidez, calidad, independencia y seguridad a partir de una adecuada estructuración afectiva-cognitiva-motivacional. Es la cualidad del proceso que da cuenta del cumplimiento de los objetivos y el desarrollo de la habilidad del cálculo aritmético en escolares y el desarrollo de la habilidad de cálculo.

A partir del orden en que han sido contruidos los subsistemas, estos dan cuenta de la lógica seguida en la construcción del modelo. Entre ellos se establecen relaciones que han de ser consideradas ante el proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético con énfasis en el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones que se lleva a cabo en la escuela primaria.

El modelo didáctico en su estructura tiene como punto de partida al subsistema Estructuración de relaciones afectivo-volitivo-cognitivo-motivacional. Este posee la mayor jerarquía, ofrece las premisas que sirven de base al desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones y establece las pautas generales para que las acciones didácticas estén en plena correspondencia con las características cognitivas, afectivas y motivacionales (potencialidades y necesidades) de los escolares del quinto grado de la Educación Primaria.

La Estructuración didáctica de los procedimientos de cálculo con fracciones, establece relaciones de subordinación con el subsistema Estructuración de relaciones afectivo-volitivo-cognitivo-motivacionales que constituye el de mayor jerarquía, al propiciar las potencialidades y necesidades sobre los conceptos, proposiciones y propiedades, así como los intereses y motivaciones de los escolares para que los maestros desarrollen una estructuración metodológica acertada para el desarrollo de la habilidad y, a su vez, se pueda medir el alcance en los escolares. Cada subsistema inferior está incluido en el subsistema superior y es considerado como un componente de este, conformando entre todo el sistema como totalidad, a partir del cual se determina y evalúa el sistema de

objetivos, contenidos, métodos, ejercicios de diferentes niveles de complejidad, variedad y combinaciones.

Las relaciones sistémicas que se establecen entre los componentes, expresan el accionar del maestro que obra como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares. De este modo, se ha construido un modelo didáctico que parte de la estructuración de relaciones afectivo-volitivo-cognitivo motivacionales, para luego establecer la estructuración didáctico-metodológica y que tiene su continuidad en la sistematización lógico-funcional de la habilidad de cálculo con fracciones, entre los que se establecen relaciones dialécticas, que permiten su funcionalidad como totalidad.

A partir de lógica revelada en el modelo, en el que se aplican acciones que tipifican el enfoque conceptual-práctico-tecnológico, que se caracteriza por:

- Seguir la lógica que se utiliza y los conocimientos que los escolares han adquirido en relación con el cálculo aritmético con números naturales: trabajos manipulativos con objetos y conjuntos, significado práctico de las operaciones de cálculo y relación parte-todo.
- Utilizar para definir y fundamentar los algoritmos de las operaciones de cálculo con fracciones los conceptos de fracción, números fraccionarios y propiedades estudiados con anterioridad.
- Realizar acciones prácticas manipulativas con objetos y conjuntos como acciones materializadas para que los escolares comprendan la esencia de los conceptos sobre las operaciones y el algoritmo de cálculo a utilizar.
- Utilizar ejercicios y problemas relacionados con el contexto, tanto para introducir las operaciones de cálculo, como en el trabajo de sistematización de lo aprendido, de manera que el cálculo con fracciones tenga significado y sentido en la vida de los escolares.
- Darle a los escolares las reglas para el cálculo con fracciones a partir del proceso de ampliación y significación de fracciones y no de forma mecánica como se hace en la actualidad en la escuela primaria utilizando los software educativos que tiene la escuela.

- Utilizar como reglas de cálculos directas para las operaciones con números fraccionarios, las obtenidas a partir de utilizar la operación de multiplicación en todos los casos.
- Aprovechar desde el inicio hasta el final del proceso, con la finalidad de lograr motivación y mayor desarrollo de las habilidades de cálculo con números fraccionarios, las Tecnologías de la Información y los Conocimientos a partir de todas las posibilidades que estas ofrecen para ello (Software educativos, teleclases, clases por televisión, videos, sistemas matemáticos).

Este enfoque posibilita comprender, interpretar y explicar diferentes aspectos más generales del contexto escolar y social que son tratados diariamente en la prensa, la radio y la televisión, así como los incluidos software educativos, lo que posibilita aprovechar la información y los datos existentes en el contexto para vincularlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético que resultan más atractivos y significativos para los escolares, pues aprenden a partir de la vivencia personal y del análisis y valoración que conlleva a la resolución de problemas.

Las relaciones entre los componentes que caracterizan la estructura del modelo reflejan una nueva interpretación teórica, como manifestación epistémica que surge entre estos y permite describir, explicar y pronosticar estadios superiores de desarrollo de los componentes. La sinergia se manifiesta en la Integralidad estructural del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones como cualidad superior; a su vez la autopoiesis, al generar el autodesarrollo del sistema sobre la base del principio de la sistematización, propia de todo sistema.

De las relaciones que se dan hacia lo interno del sistema emerge, como cualidad esencial integradora del sistema a la Integralidad estructural del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones. Constituye la cualidad de orden superior que sintetiza las relaciones expresadas en la modelación teórica y que dan cuenta de la relación teoría-práctica. Revela la unidad entre lo didáctico y lo pedagógico, en el PEA del cálculo aritmético y, en particular, el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones que atiende las relaciones de naturaleza dialéctica, entre la Estructuración de

las relaciones afectivo-volitivo-cognitivo-motivacionales, Estructuración didáctica y Sistematización lógico-funcional del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones.

Además, expresa una lógica didáctica en la cual convergen los procesos de explicación e interpretación, que orienta la labor del maestro y la actividad cognoscitiva del escolar hacia la estructuración del desarrollo de la habilidad de cálculo. A partir de estas relaciones, la Integralidad estructural del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones constituye una guía que confiere una nueva mirada al proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo con fracciones en la Educación Primaria.

La Integralidad estructural, contempla y justifica los cambios que enfrenta la Educación Primaria en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo con fracciones, ella presupone la articulación y sistematización de las diversas relaciones, entre los conceptos, propiedades y algoritmos, con vista a lograr la consolidación de la base de contenidos y el desarrollo de las acciones intelectuales correspondientes a la habilidad del cálculo con fracciones con el uso de la tecnología, y de su aplicación en la vida práctica.

La Integralidad estructural del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones se concibe como el rasgo que caracteriza el proceso de desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones; se expresa en la generalización, transferencia y funcionabilidad de los conocimientos, habilidades y valores en el contexto escolar y social de los escolares de quinto grado de la Educación Primaria. Es vital que el maestro desarrolle la capacidad de reconocer de forma crítica la realidad escolar, desde una perspectiva lógica y dialéctica de la construcción del conocimiento, que le permita integrar las acciones y operaciones para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones. Un procedimiento mediante el cual el maestro dirige el proceso de enseñanza- aprendizaje del cálculo aritmético de los escolares, en un proceso participativo y proactivo maestro-escolares-computadoras, para lograr el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones definidas en los planes de estudio y programas del perfeccionamiento de la Educación Primaria al máximo nivel posible. Esta cualidad constituye, además, el eje dinámico y movilizador que facilita el proceso de actualización, transformación, evaluación y retroalimentación didáctica de los componentes que, en calidad de

procesos relacionados dialécticamente, satisfacen el sistema totalizador de estructuración didáctica para el desarrollo de la habilidad de cálculo en la Educación Primaria.

Resulta imprescindible aclarar que las cualidades que se logran de los subsistemas, cuyos componentes tienen un carácter sistémico y, por tanto, no estático, son válidas para solucionar la contradicción entre el tratamiento tradicional y el enfoque conceptual-práctico-tecnológico en el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones y las sucesivas síntesis y contradicciones que cristalizan al dinamizar el modelo didáctico.

De la relación entre subsistemas y componentes como totalidad, la complejidad, organización y sistema de relaciones que de ella resultan, se expresa la sinergia. No obstante, se requiere conformar una estrategia como instrumento para concretar en la práctica el modelo propuesto que viabilice la sistematización de conceptos, reglas y procedimientos relacionados con el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones en los escolares del segundo ciclo de la Educación Primaria.

CONCLUSIONES

El modelo didáctico de desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones permite comprender, explicar, interpretar y valorar el proceso de desarrollo de habilidades de cálculo con números fraccionarios, a partir de definir sus subsistemas, componentes y cualidades esenciales, que producen una sucesión de actos didácticos que tributan al desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones en los escolares de la Educación Primaria a partir de la aplicación de un enfoque conceptual-práctico-tecnológico.

Las relaciones dialécticas que se manifiestan entre los componentes del modelo permiten revelar como regularidad esencial: la Integralidad estructural del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones, que condiciona el movimiento y transformación del proceso y dinamiza la relación dialéctica entre los componentes: Estructuración de las relaciones afectivo-volitivo-cognitivo-motivacionales, Estructuración didáctica y Estructuración lógico-funcional del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albarrán, J. (2007). *¿Cómo realizar el tratamiento del cálculo mental?* La Habana: Pueblo y Educación.

Bernabéu Plous, M. (2005). *Una concepción didáctica para el aprendizaje del cálculo aritmético en el primer ciclo*. Tesis de Doctorado. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.

Campistrous, L. y Rizo, C. (1996). *Aprende a resolver problemas aritméticos*. La Habana: Pueblo y Educación.

De Armas, N. (2006). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa*. Curso 85. Pedagogía. Soporte digital. La Habana

León, T. (2012). *Sugerencias de trabajo metodológico para el fortalecimiento de la Matemática en la Educación Primaria. Adecuaciones a los programas de tercero y cuarto grados*. La Habana: Pueblo y Educación.

López, P. A. (2010). *Modelo didáctico de desarrollo de la habilidad de cálculo aritmético con el uso de la informática en el primer ciclo de la Educación Primaria*. Universidad Pedagógica "Blas Roca Calderío". Tesis de Doctorado, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Blas Roca Calderío". Granma.

Martínez, L. E. (2015). *Metodología de la enseñanza de la Matemática para las escuelas pedagógicas*. La Habana: Pueblo y Educación.

LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL CONTENIDO REACCIONES QUÍMICAS

Autores: DraC. María Luisa Tiá Pacheco, mtiap@ma.gr.rimed.cu
DrC. Fredi Fonseca Tamayo, fredi@ma.gr.rimed.cu

Dirección Municipal de Educación de Manzanillo, Granma

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de la experiencia pedagógica de sus autores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Química en la Facultad Obrera Campesina. Tiene como propósito facilitar a los profesores de Química información para potenciar la motivación hacia el contenido reacciones químicas como condición para el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, sustentado en un modelo didáctico para el tratamiento de las reacciones químicas en el que se revela la lógica para su tratamiento, a partir de la integración de las líneas directrices, para que una vez comprendida su esencia, pueda ser utilizada en un accionar didáctico que tribute a un aprendizaje significativo y desarrollador en los educandos. El trabajo incluye los resultados, las experiencias y el impacto de su aplicación práctica en la provincia de Granma.

Palabras claves: reacciones químicas, motivación, aprendizaje desarrollador.

THE MOTIVATION TOWARDS THE LEARNING OF THE CONTENT CHEMICAL REACTIONS

ABSTRACT

This work presents the results of the pedagogical experience of its authors in the teaching-learning process of the Chemistry subject at the Peasant Workers' College. Its purpose is to provide Chemistry teachers with information to enhance motivation towards the content of chemical reactions as a condition for the achievement of a developer teaching-learning process, supported by a didactic model for the treatment of chemical reactions in which it is revealed the logic for its treatment, from the integration of the guidelines, so that once its essence is understood, it can be used in a didactic action that contributes to a meaningful and developer learning in the students . The work includes the results, experiences and the impact of its practical application in the province of Granma.

Keywords: chemical reactions, motivation, developer learning.

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye una unidad dialéctica que tiene como propósito contribuir a una correcta formación de la personalidad de los educandos, que tiene una finalidad histórico-concreta, es un sistema complejo y multifactorial, ya que ocurre en un espacio interactivo.

La Educación de Jóvenes y Adultos, se distingue por la heterogeneidad de su contexto de actuación, por lo que los educandos de esta educación, requieren, por parte del docente, de una atención cuidadosa, pues los intereses y necesidades varían de una a persona a otra, a partir del devenir histórico que le ha tocado vivir y que lo han marcado social y culturalmente.

De esta manera, es loable el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje que como aspecto esencial tiene el aprender haciendo y el saber hacer, y que 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 egresados.

En este sentido, una importancia valiosa le corresponde a la Química en la Facultad Obrera Campesina; que responde a los objetivos generales de la educación cubana y mediante ella se dota a los educandos 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 la actualidad, un hecho evidente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Química es el tratamiento de las líneas directrices, las 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 y 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 impliquen productivamente a los educandos para su aprendizaje.

Una de las vías para lograr el propósito planteado es colocar en el centro de atención el concepto reacción química y durante su estudio profundizar en el conocimiento de las sustancias, así como su vínculo con la vida.

DESARROLLO

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las reacciones químicas en la Facultad Obrera Campesina tiene como requerimiento esencial expresar la corrección científica necesaria, lo que equivale a formar educandos con una adecuada concepción científica del mundo, en su acercamiento al contexto social y profesional en el que se desarrollan.

Un importante papel lo desempeña la relación del nuevo contenido con el precedente y el desarrollo de tareas de aprendizaje, en las que se eleven paulatinamente las exigencias en el nivel de complejidad en el tratamiento de dicho contenido, un proceso que revele la utilidad teórica y práctica de dicho contenido, para dar respuesta a necesidades individuales, familiares, profesionales de los educandos y contribuya a su satisfacción espiritual, a su crecimiento personal.

En torno a esta temática existen importantes aportes en el ámbito de la Didáctica de la Química, ofrecidos por investigadores tanto nacionales como extranjeros, en ellas los autores, han aportado diferentes resultados científicos, que posibilitan la asimilación del contenido químico y 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.

Al estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una concepción desarrolladora se han dedicado numerosos investigadores, los que conceptualizan estos elementos desde el punto de vista teórico, pero no ofrecen herramientas metodológicas que propicien un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador que facilite la apropiación en la Educación de Jóvenes y Adultos.

En la práctica educativa, según instrumentos de recopilación de información, se constata que los educandos reflejan insuficiencias en la apropiación y aplicación de los contenidos químicos. El análisis anterior permitió la elaboración de un modelo didáctico de tratamiento del contenido reacciones químicas, que favorezca el aprendizaje de la Química.

En la actualidad, la formación de la nueva generación constituye un reto para la Educación de Jóvenes y Adultos, tal y como se presenta en el modelo (Ministerio de Educación, 2016), ella:

Contribuye a que los trabajadores, amas de casa y adultos en general reciban la base de conocimientos necesarios para su capacitación o superación profesional, desarrollen los hábitos y habilidades adecuadas que les permitan la continuidad de sus estudios por autoaprendizaje y otras formas de educación formal, no formal o informal, para desarrollar una cultura general e integral con lo cual se favorece el disfrute de la cultura y la satisfacción de los intereses cognoscitivos, espirituales y materiales.

En este sentido, el modelo didáctico que se propone responde a la tarea que tiene la Educación de Jóvenes y Adultos, en el marco de las transformaciones que demanda el III Proceso de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, de que el educando sea protagonista de su aprendizaje. Para su elaboración se asumen las concepciones de la Filosofía Marxista-Leninista; sus categorías: esencia-fenómeno, lo general-lo particular y lo singular, contenido-forma, causa-efecto, actividad y la relación entre lo concreto y lo abstracto de la teoría materialista-dialéctica del conocimiento, que posibilitan establecer las relaciones entre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Química y la educación para la vida y la profesión como expresión de la relación escuela-sociedad en un proceso que permite apropiarse individualmente de los contenidos sociales y objetivar socialmente los contenidos individuales.

Como fundamento del modelo se asumen, además, los postulados de la Escuela Histórico Cultural del desarrollo de la psiquis humana, de Vigostky, L. S. (1988) y sus seguidores, cuyas concepciones han sido retomadas por diferentes autores cubanos. En este sentido se consideran: la relación educación-enseñanza-desarrollo, la significación del plano social para el aprendizaje del individuo al enfatizar en el papel de la cultura en el desarrollo individual, con especificidad en: la ley genética del desarrollo, el concepto zona de desarrollo próximo y el de situación social de desarrollo.

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, tales como: activación-regulación, significatividad, reflexión-regulación y motivación, así como la contextualización y la colaboración como rasgos característicos. 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 y la sistematización. Desde la Didáctica de la Química, se asumen las regularidades de Pérez Mato, R. (2000) y los principios de Castillo Rodríguez, M. M. (2001).

El modelo tiene como propósito atender al tratamiento de las reacciones químicas de manera que garantice el aprendizaje desarrollador de los educandos, a través de las relaciones entre sus componentes.

La jerarquía que ejercen los elementos del componente Motivación sobre los restantes componentes del modelo, está dada en que estos establecen el punto de partida para ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de las reacciones químicas y tiene incidencia en el resto; garantiza de manera específica la determinación de los elementos Apropriación y Sistematización del contenido reacciones químicas.

Nos detendremos en la Motivación hacia el contenido reacciones químicas que en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de las reacciones químicas en la Facultad Obrera Campesina adquiere notable importancia, y es el proceso mediante el cual el profesor, al realizar el tratamiento del contenido, estimula la necesidad y el interés personal del educando de la Facultad Obrera Campesina 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 educandos de la Facultad Obrera Campesina. 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.

Es vital el clima favorable que debe caracterizar la actividad y comunicación que se establezca en el proceso. La motivación del educando depende, grandemente, del significado que tenga para él el nuevo contenido a aprender, con el nexo entre lo ya conocido, en las clases o fuera de ellas, y lo desconocido del contenido reacciones químicas.

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 educando de la Facultad Obrera Campesina.

Se pone de manifiesto cuando, mediante diferentes acciones, el profesor precisa al educando 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 educando 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 educandos para poder aprender lo nuevo, y qué conocen ya de esto que van a aprender: ideas, nociones, vivencias, acerca de lo nuevo.

La orientación desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la actividad, pues garantiza la comprensión como elemento esencial del aprendizaje y la asimilación consciente del contenido reacciones químicas; si responde a los requisitos y exigencias necesarias, permite que en el educando se formen procedimientos generalizadores en el proceso de solución, de manera que apliquen procedimientos de trabajo al comparar

la estructura de las sustancias, identificar enlaces, clasificar sustancias, modelar ecuaciones químicas, entre otras.

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 educandos de la Facultad Obrera Campesina, de modo que estimule la reflexión sobre los procesos químicos, que satisfaga las necesidades de formación.

Para lograr el desarrollo en el educando 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 el contexto de formación.

Al provocar los conflictos cognoscitivos, se crea un estado de incertidumbre a partir del conocimiento precedente, al no tener, de manera inmediata, los elementos para la solución; se crea así una situación problémica, que es la que mueve a los educandos a buscar y encontrar la solución; al disponerse a buscar aquello que no conocen y que constituye su limitante cognoscitiva, transforman lo desconocido en lo buscado; a partir de este momento, ponen en práctica diferentes procedimientos, que son valorados para darles solución a los problemas docentes.

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 educandos 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.

Consecuentemente, los educandos hacen suyos los problemas docentes y se disponen a encontrar su solución, se estimula su imaginación, sienten la necesidad de utilizar los contenidos ya conocidos en la solución, formular hipótesis, hacer deducciones, plantear suposiciones. En este camino de la búsqueda de la solución, van surgiendo nuevos problemas.

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.

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 educandos de la Facultad Obrera Campesina, 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.

De esta manera para favorecer la orientación y la motivación del contenido se considera necesaria la utilización de los métodos de exposición problémica y búsqueda parcial, para promover el cuestionamiento y la problematización, así como la búsqueda reflexiva, valorativa e independiente del conocimiento, a partir de su vinculación con aspectos relacionados con el contexto real de formación del educando de la Facultad Obrera Campesina. Para ello es pertinente:

- Explorar los conocimientos precedentes de los educandos mediante interrogantes relacionadas con su realidad formativa.
- Precisar lo nuevo que van a aprender los educandos y su diferencia con lo que ya han aprendido.
- Establecer nexos entre el nuevo conocimiento y los ya existentes, teniendo en cuenta su carácter científico, como condición para asegurar las condiciones previas.
- Presentar situaciones problémicas que tengan en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado por los educandos, en cuanto a: escribir la fórmula o el nombre de las sustancias, tipo a que pertenece, enlace que presenta, propiedades físicas y químicas de las sustancias, relacionadas con el contexto real de formación.

A continuación, se sugieren situaciones problémicas que están relacionadas con el contexto real de formación de los educandos.

Para la unidad: “Los metales”, se sugieren situaciones como las que a continuación se señalan:

a/ En la Unidad Empresarial Básica Manuel Fajardo Rivero se realiza la purificación de unas piezas de cobre, con la utilización de $\text{HCl}_{(ac)}$ y $\text{HNO}_3_{(ac)}$ y el resultado no es efectivo con la utilización del primer ácido ¿Por qué?

b/ El aluminio es un metal activo ¿Por qué, a pesar de esto, en la Unidad Empresarial Básica José Luis Tassende se utiliza para fabricar utensilios de cocina?

- Orientar la actividad, con énfasis en la precisión del objetivo, el sistema de acciones a sistematizar y las condiciones de realización.
- Establecer las relaciones de la ciencia-tecnología-sociedad, que enmarcan el desarrollo científico, contextualizado a situaciones concretas de procesos químicos en fábricas y empresas de la localidad y de impacto nacional.
- Socializar y sistematizar los conceptos, leyes, teorías, datos, hechos y otras informaciones para el análisis colectivo de la estructura, las propiedades, las aplicaciones de las sustancias y el estudio de la esencia de las reacciones

químicas, mediante la presentación de tablas, gráficos, materiales audiovisuales y experimentos químicos.

- Precisar el trabajo con las habilidades y los procedimientos lógicos del pensamiento para dirigir la observación, el análisis y la síntesis, establecer las bases para la clasificación, criterios de comparación y organizar la experimentación.
- Promover la búsqueda de relaciones causales y la realización de resúmenes, conclusiones y generalizaciones.
- Analizar la relación entre las aplicaciones de las sustancias estudiadas, las reacciones químicas y el desarrollo social.
- Analizar la relación de las propiedades de las sustancias para explorar y predecir los fenómenos medioambientales que originan valoraciones, juicios, consideraciones que refuercen la necesidad de modificar modos de actuación actuales en el plano individual y social.
- Establecer el vínculo del contenido con las particularidades de la profesión y la vida cotidiana
- Desarrollar las habilidades, a través de la ejercitación, para perfeccionar la escritura y formulación de símbolos y fórmulas, identificación de la composición química, interpretación cualitativa y cuantitativa de fórmulas, descripción de las propiedades físicas, entre otras, a través de los procesos químicos que están relacionados con el contexto formativo de los educandos.
- Profundizar en este contenido con la presentación de situaciones en las que los educandos representen las reacciones a través de ecuaciones químicas, interpreten cualitativa y cuantitativamente dichas ecuaciones, las clasifiquen y establezcan las relaciones lógicas con los contenidos precedentes y la profesión.
- Establecer la búsqueda de información en el libro de texto, libros especializados, en el que se propicia el desarrollo del pensamiento reflexivo y la independencia cognoscitiva.
- Visualizar diferentes experimentos, tales como: manifestaciones de las

reacciones químicas, síntesis del carbonato de bario, cambios energéticos en las reacciones químicas, factores que afectan la velocidad de reacción, desplazamiento del equilibrio en las reacciones químicas y reacciones iónicas entre electrólitos, así como situaciones, con el propósito de:

- ✓ Analizar la presencia de las sustancias y sus reacciones químicas en la vida y la profesión.
 - ✓ Propiciar la socialización.
 - ✓ Utilizar niveles de ayuda que permitan reflexionar sobre el error y rectificarlo.
 - ✓ Perfeccionar la lógica de aprendizaje del contenido a partir de la escritura y formulación de símbolos y fórmulas, la identificación de la composición química, la descripción de las propiedades físicas, la representación de las propiedades químicas, el reordenamiento, la modificación de las partículas, la reestructuración de los enlaces y la interpretación cualitativa y cuantitativa de las ecuaciones químicas.
 - ✓ Valorar las actitudes respecto al empleo de las sustancias y las reacciones químicas y sus consecuencias para la salud, la sociedad y la naturaleza.
- Realizar el análisis colectivo de las actividades evaluativas para promover la coevaluación.
 - Comprobar si el educando es capaz de autoevaluarse, al tener en cuenta las condiciones que posee para enfrentarse a ellas, así como los resultados obtenidos, como expresión de la reflexión-regulación.
 - Atender la diversidad, a partir del tratamiento diferenciado, con tareas de diferente grado de complejidad.
 - Tomar decisiones oportunas para reorientar el proceso, a partir del control de la apropiación del contenido reacciones químicas.

Para orientar hacia el objetivo, se propone la realización de acciones que actúen como motivación para la comprensión de la necesidad de la ampliación del contenido reacciones químicas, con la correcta dirección de un diálogo heurístico, la observación, la elaboración de interrogantes con la utilización del experimento químico escolar o con

la modelación del proceso en el pizarrón. La presentación del contenido contribuye al logro de una correcta preparación del educando para el aprendizaje de las 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.

Permitiendo constatar que existen transformaciones en el aprendizaje de las reacciones químicas, ya que los educandos transitaron por diferentes niveles de asimilación en función de los objetivos del programa; se contribuyó al aprendizaje desarrollador de las reacciones químicas, pues los educandos se apropiaron del contenido reacciones químicas porque: describieron las propiedades generales de los distintos tipos de sustancias estudiadas, así como la información cualitativa y cuantitativa, explicaron las propiedades de las sustancias sobre la base de su estructura.

También, clasificaron las sustancias de acuerdo a su composición y con el tipo de partículas que la forman y las reacciones químicas, atendiendo a la energía involucrada en el proceso y a la variación del número de oxidación de los elementos químicos, nombraron y formularon sustancias simples, óxidos, sales, hidróxidos metálicos y no metálicos, haciendo uso de la tabla periódica y de la tabla de iones.

Asimismo, resolvieron problemas y ejercicios de cálculos basados en las relaciones entre masa de la sustancias que intervienen en las reacciones químicas y mostraron conocimiento de procedimientos dirigidos al análisis reflexivo y búsqueda de estrategias para la solución de los ejercicios, así como las acciones de control valorativo, colectivas e individuales; además de mostrar motivación por la naturaleza de su aprendizaje, su autocontrol, sus expectativas en la que establecieron relaciones significativas Pensamiento alternativo, sistematización de contenidos, .

Del mismo modo, valoraron críticamente las estrategias de aprendizaje a través de la

autoreflexión y autorregulación, investigaron para obtener datos de la comunidad y el contexto, socializaron con los compañeros, familiares y la comunidad, establecieron relaciones intra e interdisciplinarias, comprensión.

De esta manera se promovió el desarrollo integral de la personalidad del educando, pues se fomentó el amor a la Química, 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 de la Educación Técnica y Profesional, Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Preuniversitaria 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.

CONCLUSIONES

La valoración científica de los resultados alcanzados con la aplicación de la metodología corrobora su efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Química, en el que se revela la lógica del tratamiento de las reacciones químicas en la Facultad Obrera Campesina, a partir de la integración de las líneas directrices, lo que propicia el aprendizaje desarrollador, como elemento enriquecedor de la Didáctica de la Química.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine Fernández, F. (2004). Didáctica teórica y práctica. La Habana: Pueblo y Educación.

Canfux Gutiérrez, J. (2012). Pedagogía de la Educación de Jóvenes y Adultos. Una propuesta para abordar los procesos de aprendizaje. En Ponce Suárez, D. (Comps.). Compendio de trabajos de postgrado para la Educación de Adultos. pp. 5-29. La Habana: Pueblo y Educación.

Castellanos Simons, D., Castellanos Simons, B., Llivina Lavigne. M., Silverio Gómez, M. y Reinoso Capiro, C. (2002). Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. La Habana: Pueblo y Educación.

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.

Isaac Díaz, N., Rodríguez, L., Velázquez Peña, E. y Ulloa Reyes, L. (2012). Pedagogía de la Educación de Jóvenes y Adultos. Aprendizaje y didáctica de la Educación de Adultos. En Ponce Suárez, D. Comps.). Compendio de trabajos de postgrado para la Educación de Adultos. pp. 56-67. La Habana: Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2016). Programas y orientaciones metodológicas. FOC. Ciencias Naturales. La Habana: Pueblo y Educación.

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.

Rojas Arce, C. (2002). Metodología de la enseñanza de la Química. La Habana: Pueblo y Educación.

Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana: Pueblo y Educación.

Tiá Pacheco, M. (2014). Metodología para el tratamiento de las reacciones químicas en la Educación Técnica y Profesional. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Granma.

Torres Moreno, E. (2007). Modelo didáctico para la dirección del trabajo independiente en la formación de profesores de Ciencias Naturales en los I.S.P. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP. José Martí Pérez, Camagüey.

Vigotsky, L. S. (1988). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Pueblo y Educación.

Zilberstein Toruncha, J. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana: Pueblo y Educación.

UN ACERCAMIENTO A LA SUPERACIÓN DE LOS DOCENTES A TRAVÉS DE TALLERES

Autora: Lic. Yahenka Díaz Hernández, diazyahenka@gmail.com

Secundaria Básica "Urselia Díaz Báez", Guanabacoa, La Habana.

RESUMEN

En el desarrollo de la superación de los profesores sería de vital importancia el trabajo sistematizado con la puesta en práctica de talleres con el fin de impulsar el desarrollo de la personalidad en un proceso conscientemente y organizado del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo curricular y la capacitación de los docentes. La superación constituye un proceso que se debe perfeccionar para garantizar una mayor calidad en la educación. Se hace necesario que los profesores alcancen un nivel de desarrollo profesional que les permita dar soluciones más efectivas a los problemas de su práctica pedagógica. La superación siempre debe tener una finalidad: provocar el cambio, la mejora, la innovación, entendida como estrategia para un cambio específico u organizativo en el modo de actuar de los docentes, para llegar a estadios superiores en su desempeño como profesional de la educación. Objetivo: Lograr una transformación superada del docente mediante un sistema de talleres que le sirvan de base para un desarrollo profesional adecuado y un buen desempeño en el contexto escolar en el que actúa.

Palabras claves: Superación, taller

ABSTRACT

In the development of the post-graduate learning teachers it would be important the systematization of these work putting in practice workshops with the purpose of impel the development of a personality in a consciously and organized process from the teaching learning process, to curricular development and the teachers training. This improvement is a process that would be ideal to assure a high quality in the education system. It is necessary to obtain in our teachers a superior profesional development that allows them to find solutions more effective in his pedagogical practices. This post-graduate learning has as a finality to stimulate changes, to enhance attitudes, etc. like strategies to a specific and organized way of performance in the classroom, to arrive to the superior stages in his performance as educator. Objective: To achieve a transcend transformation in our teachers through a workshop system giving a basement to a suitable professional development and a good performance in his pedagogical context.

Key words: Post-graduate learning, workshop.

INTRODUCCIÓN

Por muchos años se ha creído que para ser un buen profesor lo importante es dominar la materia que se enseña, lo demás es un añadido. Este ha sido un mito en el que muchos profesores han creído, no siendo así ya que se ha llegado al convencimiento de que la materia por sí sola no asegura una buena educación. Que ser profesor es ser algo más que un buen conferencista. El acercamiento al estudiante, el facilitar la apropiación de conocimientos, fomentar la adopción de puntos de vista críticos respecto a las dimensiones relevantes de la materia enseñada, el desarrollo de habilidades, el fortalecimiento de valores, despertar la motivación para aprender, requiere una preocupación por cómo se enseña y cómo se aprende. (Mayor Ruiz, C.2013 citado por Olga Gloria Barbón Pérez et al, 2014)¹

La transformación del maestro como recurso humano para lograr el desarrollo en la educación es un modelo permanente en Cuba que ha generado el desarrollo de diversas vías y formas organizativas. Estas se originan en la formación inicial, continúan con formas de educación postgraduada, documentada por la Resolución 132/2004 del Ministerio de Educación Superior y de trabajo metodológico que legaliza la Resolución No. 200/2014 del Ministerio de Educación.

Con el inevitable avance científico y tecnológico del mundo hoy en día, demanda profesionales de la educación con un profundo conocimiento y dominio total de los mismos, para satisfacer las necesidades de los estudiantes para su preparación futura. Por lo tanto se necesita un profesor competente, desde el punto de vista comunicativo y además en el plano metodológico de manera que las funciones y roles en el ejercicio de la profesión pedagógica han estado y están sujetos a procesos de continua reformulación y ajuste, en el intento de que marchen al mismo ritmo que la propia sociedad que los define, que estén más a tono con las realidades que les ha tocado vivir y vivirán las sucesivas generaciones de ciudadanos de cada país, que se acerquen cada vez más al logro del modelo ideal de hombre por el que cobra sentido la propia existencia de la función docente.

En el sistema de educación cubano se producen cambios para propiciar una formación en función de la identidad nacional de la patria lo que constituye una marcada prioridad del estado y del pueblo, donde el profesor ocupa un lugar importante como activista del trabajo político ideológico y por su incidencia en la elevación de la calidad de vida de las nuevas generaciones.

El profesor actual ha de prepararse mejor para ello en la práctica y como necesidad real, superarse, en contacto con el mundo social que lo rodea, con los objetos, hechos, fenómenos, procesos, a los que puede aportar su nivel de creatividad en la solución de problemas y la satisfacción de sus necesidades. Para ello, en las condiciones socio-históricas concretas, se requiere de la asimilación de nuevos conocimientos aportados por el desarrollo de la ciencia y la tecnología, para lo cual es imprescindible la optimización del proceso de formación profesional del que es protagonista y debe hacer protagonistas a sus educandos, materializando el principio estudio-trabajo y la vinculación teoría –práctica, desde el diseño curricular hasta los componentes del Proceso Pedagógico Profesional. En tal sentido participa activamente en su superación desde su proyección, ejecución y reflexivamente en su control, responde por su responsabilidad tanto individual como colectiva mediante acciones participativas, de colaboración, etc.

DESARROLLO

El tema del desempeño del docente cubano se asocia a una conceptualización pedagógica propia, la de actividad pedagógica profesional y se distingue de otras teorizaciones por reconocérsele explícitamente tres dimensiones medulares: su profundo contenido transformador, su carácter humanista y la actitud creadora del docente. De igual forma se destacan en el concepto, el papel determinante de la comunicación y los distintos sistemas de relaciones que caracterizan al maestro en su actuación profesional. Alonso Echevarría, Carlos Mario (2004)

La formación permanente o superación siempre debe tener una finalidad: provocar el cambio, la mejora, la innovación, entendida como estrategia para un cambio específico u organizativo.

Un importante rol desempeña en este contexto el tema de la formación profesional tanto la inicial como la permanente, dirigida a la asimilación de los procedimientos didácticos, psicológicos y disciplinares y la elaboración, desde la práctica, de los correspondientes hábitos de trabajo sin lo cual la actividad pedagógica profesional no puede tener éxito. El trabajo del profesional de la educación tiene que tener, además de todo lo anterior, un profundo carácter creador vinculado íntimamente a la aspiración constante de perfeccionar y mejorar todos sus procesos, de innovar y aplicar los métodos de la investigación científica en su quehacer diario.

Alonso (2004) asume que la formación del docente² transcurre en dos etapas:

1. Formación inicial: que se acerca cada vez más a la titulación universitaria que garantiza el nivel superior de entrada a la profesión con un adecuado equilibrio entre las ciencias que explica y las pedagogías.
2. Formación permanente o superación profesional: que transcurre durante toda su actividad profesional con carácter de diagnóstico, preventivo, sistémico, continuo, desarrollador, razones por las cuales es la más importante de su formación. (2004)

Tomás Castillo, (2004) define, por su parte, “superación” como “el proceso de transformaciones del docente y del contexto escolar en el que actúa, como resultado del perfeccionamiento de los conocimientos, habilidades, hábitos, métodos de la ciencia, valores y normas de relación con el mundo, que se logra en la interacción de lo grupal con lo individual.”

Esta definición en función de su investigación se caracteriza por el papel transformador sobre el docente, que este se convierta en agente transformador de la realidad educacional y de sus contextos de actuación y el apoyo e interinfluencias en la experiencia profesional.

Según Gallo, (2015) a partir de las categorías pedagógicas, educación y formación, se debe analizar el proceso de superación profesional de los docentes de manera que los prepare para estar en perfecta armonía con los cambios sociales, con los avances del conocimiento científico en su desempeño profesional.

En lo que se refiere a la definición de formación por el punto de vista de la pedagogía, el concepto de formación tiene relación con la teoría y la práctica, es la posibilidad de actuar y reflexionar para perfeccionar dicha forma y enfocado al campo profesional, consiste en la intencionalidad de cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión, es adquirir conocimientos, habilidades, representaciones del propio rol a ejercer.

Castillo, (2004) refiere que la formación de profesores está encaminada a un proceso de transformación de los modelos tradicionales ya que la sociedad demanda cada vez más de un profesional autónomo y competente, capaz de enfrentarse al complejo mundo de la enseñanza, con un pensamiento reflexivo que les permita cuestionar, problematizar, transformar y enriquecer su práctica, lo que lleva implícito la concientización de su desempeño profesional en el aula, la escuela y en el contexto social.

Es reconocido por numerosos especialistas e investigadores en el campo pedagógico que si se quieren lograr cambios efectivos en el nivel educativo de la secundaria básica, necesariamente debe transformarse la formación de sus profesores. En este sentido, los debates han estado centrados tradicionalmente en dos direcciones: una de ellas dirigida a que los profesores deben poseer una sólida formación en ciencias de la educación como requisito fundamental para el desempeño de la tarea docente y la otra en la dirección de una sólida formación en la especialidad, lo que le asegura su trabajo en el aula.

Las tendencias actuales de la formación de los profesores de secundaria básica se han movido, al menos en la manera de pensar, hacia una formación en el ejercicio de su profesión, que debe estar caracterizada por la determinación y discusión de los principales problemas que se presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje, y formativo en general, que se desarrolla en la escuela como esencia de los espacios que se ejecutan en la formación de pre grado.

La falta de preparación y calidad en la preparación docente conlleva a tener profesores con serios problemas lingüísticos y además didácticos. No se concibe a un profesor de lengua que no domine las habilidades profesionales que debe aplicar de manera

sistemática en su actividad instructiva y educativa. En la formación de estos profesores se exige un conocimiento profundo de la lengua como medio de comunicación. Sobre el conocimiento de la lengua (su contenido lingüístico) se interpreta como la asimilación de las categorías y unidades de la lengua y sus funciones, como la concepción de las regularidades y reglas relacionadas con sus categorías y funciones; la asimilación de la formación semántico estructural de carácter semántico, sintáctico, morfológico y fonológico indispensables para la comprensión y expresión de información en la lengua extranjera.

Según Castillo Tomás (2004)³ el desempeño profesional pedagógico del profesor de inglés exige de un docente capaz de dirigir el proceso educativo en general y de enseñanza aprendizaje de la comunicación en lenguas extranjeras, demostrando: una formación ideo-política y humanista; el dominio de las herramientas sociológicas y psicopedagógicas para orientar el proceso de desarrollo integral de la personalidad de sus educandos; dominio de la didáctica general y de las lenguas extranjeras, y de un sistema de contenidos lingüísticos y culturales que propicien su papel como comunicador intercultural y defensor de la diversidad lingüística, cultural y medioambiental.

Por otra parte es imprescindible un nivel avanzado de la competencia comunicativa en la lengua inglesa como medio y objeto de trabajo y como medio de comunicación; y a su vez comunicarse en la lengua materna como soporte básico para el aprendizaje de la lengua extranjera, demanda la capacidad de dirigir con independencia y autonomía el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera de sus educandos y el propio, a partir de la utilización de estrategias de aprendizaje que promuevan la valoración crítico – reflexiva de su desempeño profesional pedagógico y como estudiante, así como la utilización de métodos y técnicas de la investigación educacional y lingüística para la solución de problemas académicos y profesionales.

En la actualidad es necesario enfocar la superación profesional en la elevación de la competencia y el desempeño del profesional, que dé respuesta a las propias necesidades del docente en el contexto de la actividad fundamental que realiza y a las del sistema educativo.

Según Gallo en su tesis en opción al título académico de Máster en Didáctica de las Lenguas Extranjeras⁴, a partir de las categorías pedagógicas, educación y formación, se debe analizar el proceso de superación profesional de los docentes de manera que los prepare para estar en perfecta armonía con los cambios sociales, con los avances del conocimiento científico en su desempeño profesional.

Según la Doctora Laura Elena Padilla (2015), la práctica del profesor de inglés en educación secundaria se orienta a la enseñanza del idioma en calidad de lengua extranjera. Celcia-Murcia, (2001) hace dos puntualizaciones para distinguir el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y el de una segunda lengua extranjera. El primero de ellos lo concibe como aquel que se desarrolla en un ambiente y contexto en el que el lenguaje es el medio principal para la comunicación diaria y en donde se da una aplicación directa de lo aprendido con un proceso adecuado. El segundo, relativo al aprendizaje de una lengua extranjera, lo distingue como aquel que se estudia en un ambiente y contexto en el que el lenguaje no es el vehículo principal de comunicación e interacción cotidiana y, por tanto, su inserción y procesamiento son restringidos.

De acuerdo con lo planteado anteriormente por la doctora en su artículo, se tiene el sustento de que el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera se lleva a efecto mediante un proceso formal y se desarrolla al interior del aula de clase. En tal trayecto, el profesor y su práctica son parte medular del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según Parra (2002) la competencia como atribución profesional, está ligada a la figura profesional (tareas y funciones) que “engloba” el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación determinada. La competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional, incumbencia, para desarrollar adecuadamente, idóneamente su puesto de trabajo, suficiencia, que son resultado y objeto de un proceso de cualificación, referido básicamente a la formación necesaria para obtener la competencia profesional deseada. Las competencias permiten el desempeño del sujeto en diferentes ámbitos, las concibe como capacidades para el desempeño.

Todo ello con un objetivo en común: llevar a cabo una formación integral donde se fomente el aprendizaje significativo para poder dar solución o enfrentar con decisión los problemas específicos de una sociedad.

Páez, Pérez. Vilma. (2001) afirma que competencia es el conjunto de cualidades, capacidades y habilidades personales que junto a una probada competencia comunicativa, tiene el profesor para dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera basado en los principios y tendencias de determinados enfoques y métodos y de adaptarlos a las necesidades de su aula de acuerdo con los estilos y estrategias de aprendizaje de sus estudiantes, y de monitorear su propio desempeño docente de forma tal que sea capaz de seleccionar, de entre un grupo grande de posibilidades, la opción más apropiada y efectiva para cada una de las situaciones que se le presentan en su aula.

Estas cualidades forman las partes esenciales que caracterizan al profesor y que le darán las herramientas necesarias para ser un profesional apto para enfrentar su encargo social con responsabilidad y obtener los resultados que de su labor se espera, para lo cual busca la manera de que su enseñanza sea efectiva y de promover el aprendizaje crítico en sus estudiantes, propiciándole opciones significativas de manera tal que estos puedan comunicarse en el idioma extranjero correctamente y de forma coherente.

Estas actividades junto con la puesta en práctica de una superación mediante talleres linguo-didácticos que lleve al profesor a una profesionalización adecuada a resolver sus insuficiencias educativas mediante un proceso sistémico con el fin de adquirir conocimientos para desarrollar habilidades que posibiliten perfeccionar su desempeño docente, el tránsito hacia estadios superiores en la actividad profesional y contribuir a elevar la efectividad y la calidad de su trabajo docente.

Se afirma cuando se habla de "taller " que es una forma de organización determinada, que al igual que las demás empleadas en los centros de formación inicial de profesionales constituyen expresión externa de la integración sistémica de los componentes internos del proceso de enseñanza- aprendizaje

Según Reinaldo Meléndez Ruiz (2005), los conocimientos en el taller⁵ se adquieren en la práctica e implica la inserción en la realidad, respondiendo a un proceso concreto, bajo la responsabilidad de un equipo interdisciplinario, con experiencia, con formación teórico-práctica, comprometido con el aprendizaje.

Por eso, en el taller la enseñanza, más que "algo" que el profesor trasmite a los estudiantes, se produce un aprendizaje que depende de la actividad de los estudiantes movilizados en la realización de una tarea concreta. El profesor se transforma en un educador que tiene la función de orientar, guiar, que ayuda a aprender; y los estudiantes, aprenden haciendo. Sus respuestas, reflexiones y soluciones, podrían ser en algunos casos más valiosas para la discusión grupal, que las del profesor.

El taller es un modelo de la reconstrucción del conocimiento que se caracteriza por plantear un equilibrio entre las acciones de enseñar y las de aprender, en la interacción entre profesores y alumnos, se fomenta la creatividad, la autonomía, y la libertad de acción que propician la reflexión y la indagación. Todo esto contribuye al desarrollo del pensamiento, y el taller se convierte en el marco adecuado para que se produzca aprendizaje. (Meléndez Ruiz. 2005)

De acuerdo a la Dr. C. Delci Calzado Lahera se define taller como un tipo de forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que en su estructura organizativa está centrada en la reflexión grupal sobre los problemas sociales, profesionales, educacionales, científicos, investigativos (según sean) sus causas, consecuencias y alternativas de soluciones en correspondencia con los contextos en que se manifiestan. En el taller se aprovechan las potencialidades del grupo para proyectar los planes de acción para las soluciones profesionales y/o científicas a los problemas presentados a la reflexión.

El taller concuerda con la concepción desarrolladora de la educación en la medida en que, en él, se debe lograr la integración de saberes: entre teoría y práctica; producción y asimilación de conocimientos, habilidades, hábitos, valores y su reflejo en la ética profesional, entre lo temático y lo dinámico en las relaciones interpersonales, entre la investigación y la docencia. (Delci, 1998)⁶

En el campo de la Pedagogía y la Didáctica el “taller” se caracteriza como método, como procedimiento, como técnica y/o forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, visto este proceso en un “sentido amplio” como aquel en que se materializa la ley de la unidad entre la instrucción y la educación en un proceso conscientemente organizado con el fin de impulsar el desarrollo de la personalidad.

En la actualidad se nombra " taller " a las más diversas maneras de estructurar las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo curricular y la capacitación de los docentes.

Según la doctora Delci Calzado, que según Ezequiel Ander-Egg (Argentina, 1988), Betancourt (2007) "el taller es esencialmente una modalidad pedagógica de aprender haciendo y se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Foebel (1826) "aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprenderla simplemente con comunicación verbal de las ideas. Los conocimientos en el taller se adquieren en la práctica, que implica la inserción en la realidad. Pero esta inserción responde a un proceso concreto, bajo la responsabilidad de un equipo interdisciplinario, con experiencia, con formación teórico-práctica, comprometido con el aprendizaje.”

Se comparte con que en ellas se destaca el taller como un modo de proceder en la organización de un tipo de actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la cual se integran todos los componentes en una relación dinámica que asegura el logro de los objetivos apoyado por una la reflexión colectiva sobre una problemática y la proyección de alternativas de solución a dichos problemas desde la experiencia o inexperiencia de los participantes.

Calzado (2004) también delimita las etapas en la organización general del taller.

Estas son:

1. La plenaria inicial, que en el taller introductorio permite el diagnóstico y la adecuación de acuerdo con las necesidades e intereses de los participantes. Cuando se trata de un sistema de talleres, cada uno de ellos comprende esta etapa como una fase introductoria que permite el planteamiento del objetivo y el contenido que se debatirá desde una concepción problémica, a partir la orientación y preparación grupal previa

que tiene en cuenta los resultados del diagnóstico.

2. El trabajo en pequeños equipos y con todo el grupo, que se basa en situaciones de aprendizaje desde la problematización, en la profundización grupal en los problemas, sus causas y la vinculación de la situación con las experiencias de la práctica, así como la proyección de alternativas de soluciones a los problemas. Los resultados de la actividad de equipos se discuten en el grupo.

3. El cierre del taller, que incluye la reflexión valorativa por parte de los estudiantes del trabajo realizado en equipos y las tareas desarrolladas. El profesor hace las conclusiones valorativas de los resultados. Puede incluir la orientación de tareas.

Los componentes del plan de cada taller abarcan:

- El objetivo
- El contenido
- Los métodos y procedimientos
- Los medios
- La evaluación
- La bibliografía

Definición de taller como forma de organización:

Se define como un tipo de forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que su estructura organizativa está centrada en la reflexión grupal sobre los problemas sociales, profesionales, educacionales, científicos, investigativos (según sean) sus causas, consecuencias y alternativas de soluciones en correspondencia con los contextos en que se manifiestan. En el taller se aprovechan las potencialidades del grupo para proyectar los planes de acción para las soluciones profesionales y/o científicas a los problemas presentados a la reflexión.

El taller como forma de organización es una experiencia de pedagogía grupal que pretende centrar el proceso en los estudiantes, en su activo trabajo de solución de tareas profesionales de manera colectiva, como ocurre en la realidad al nivel social, y

en particular, en los procesos educacionales, para en dicho proceso desarrollar las habilidades, hábitos y capacidades fundamentales para el desempeño óptimo.

Es una forma diferente de abordar el conocimiento de la realidad, en función del desarrollo profesional del educador, teniendo en cuenta, que la solución de problemas profesionales, en educación, es de carácter cooperativo, participativo, que lo que más necesita el maestro, en la actualidad, es aprender a desarrollar los grupos, en función del desarrollo individual. (Meléndez Ruiz, R. 2005)

Asumiendo el taller como forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), están estructurados en forma de sistema para propiciar un aprendizaje desarrollador, en el que se necesita de una forma organizativa con una estructuración adecuada basada en determinados sistemas de realizaciones estructurales y funcionales que garanticen el funcionamiento de los componentes del PEA como un todo sistémico, para comprender la relación dialéctica entre los elementos y principios del diseño que se da en el PEA y sus formas de organización.

Los componentes del proceso (problema, objetivo, contenido) son los mismos en todo PEA y para cada uno de los niveles y formas de realización. La diferencia se encuentra en la funcionalidad de dichos componentes, expresada en el problema a resolver y los objetivos a alcanzar, los cuales se corresponden con la función didáctica que cumplirá el taller en cuestión y consecuentemente orientará la organización, comportamiento y dinámica de los restantes componentes, especialmente del sistema de acciones del protagonista.

Esto permite comprender la presencia de los elementos comunes a todas las actividades del aprendizaje y de elementos específicos que distinguen unas de otras. Es en la forma de organización donde se revela con más fuerza la relación del PEA como totalidad con sus partes, ya que cualquiera que sea la organización asumida para cada clase taller, ella actúa como una pequeña totalidad, teniendo por tanto la misma naturaleza, rasgos y dinámica del PEA.

CONCLUSIONES

Con este trabajo se pretende acercar al profesional de la educación a una actividad reflexiva de la importancia que tiene la superación en el campo de la enseñanza.

Además, posibilitar al profesor mediante un análisis crítico de la necesidad de cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión, desarrollando las cualidades que lo caracterizan como un profesional con aptitud para enfrentar su encargo social responsable y obtener los resultados que de su labor se espera y promueva el aprendizaje.

Con el taller como medio óptimo para el desarrollo de la superación de los profesores con vistas a su preparación y superación para el trabajo continuo, lo fundamental es lograr la conformación de una visión sistémica, esencial y funcional, que le sirva de fundamento al educando para la comprensión de la realidad y su transformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Mayor Ruíz, C. 2013. El desarrollo profesional del profesorado universitario. Universidad de Sevilla (España). Documento en internet.

Alonso Echevarría, Carlos Mario. 2004. Propuesta de acciones para la superación de los profesores en ejercicio de la ETP desde el puesto de trabajo. Tesis de Maestría.

Castillo Estrada, Tomas. 2004. Un modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela secundaria básica. Resumen de tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. Pinar del Río, Cuba.

Gallo, José Raúl. 2015. Estrategia de superación para el mejoramiento del desempeño profesional pedagógico del profesor de inglés de enseñanza media superior.

Meléndez Ruíz, R. (2005). Un sistema de talleres pedagógicos para el desarrollo de los proyectos de vida profesional. Tesis de maestría. La Habana. Cuba. Universidad de la Habana.

Calzado, L. D. 1998. El Taller una alternativa de forma de organización en la formación profesional del educador. ISPEJV. Tesis de Maestría, La Habana, Cuba.

Espinosa de Lara, Ramiro. 2019. Competencia Reflexiva. Documento en internet

Páez Pérez, Vilma. 2001. El profesor de idiomas. Sus cualidades y competencias. Revista Comunicación. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Volumen 2.

POTENCIACIÓN DE LA CAPACIDAD CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE LA FENHI. ALGUNAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS.

Autora: Lic. Yamila Cobos Castillo, yamila.cobos@fenhi.uh.cu

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

RESUMEN

La educación a partir del desarrollo del pensamiento crítico debe marchar a la par del contexto, debido a que el pensamiento crítico actúa sobre la cotidianidad del sujeto y mientras más utilizado sea este, adquirirá cierto carácter de flexibilidad y adaptabilidad hacia el contexto, pero estas características dependen gradualmente de la forma de razonar e interferir en la realidad que lo rodea. Resulta de suma importancia que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico en sus centros educativos, que les permita interactuar de manera propositiva y transformadora en el ambiente social y político de sus comunidades y en las redes sociales.

Una metodología que puede ayudar a potenciar la capacidad crítica, particularmente, en los estudiantes de la carrera Lengua Española de la FENHI es el análisis del discurso, específicamente su componente ideológico manifestado a través de estructuras semánticas discursivas determinadas que el alumno podrá desentrañar si desarrolla, fundamentalmente, la habilidad de la comprensión lectora (CL).

Palabras Claves: capacidad crítica, comprensión lectora, ideología, estrategia pedagógica

STRENGTHENING OF CRITICAL CAPACITY IN FENHI STUDENTS. SOME PEDAGOGICAL STRATEGIES.

SUMMARY:

Education from the development of critical thinking must go hand in hand with the context, because critical thinking acts on the daily life of the subject and the more used it is, it will acquire a certain character of flexibility and adaptability to the context, but these characteristics gradually depend on the way you reason and interfere with the reality

around you. It is extremely important that students develop critical thinking in their educational centers, which allows them to interact in a purposeful and transformative way in the social and political environment of their communities and on social networks.

A methodology that can help to enhance critical capacity, particularly in students of the Spanish Language career at FENHI is the analysis of discourse, specifically its ideological component manifested through certain discursive semantic structures that the student can unravel if he develops, fundamentally, the ability of reading comprehension (LC).

Keywords: critical capacity, reading comprehension, ideology, pedagogical strategy

INTRODUCCIÓN

En las circunstancias socioculturales actuales de crecimiento acelerado del volumen y complejidad del conocimiento; aún nuestro modelo educativo tradicional titubea en reclamar la reflexión, la valoración crítica permanente del estudiante -en posición algo pasiva frente al aprendizaje-, y del profesor -en posición autoritaria ante el planteamiento del conocimiento. Asimismo, ocupa al estudiante mucho tiempo frente al profesor, lo que le puede restar ocasión a la lectura y estudio individual sistemáticos - indispensables para el desarrollo cultural- por una parte, y a la iniciativa personal grupal, por otra. Es necesario entonces, perfeccionar y reevaluar los fundamentos educacionales en nuestra sociedad.

Sin embargo, la actualización reciente del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista ha permitido que “se rediseñen los subsistemas, métodos y procedimientos que lo componen en función de los objetivos de nuestra sociedad. Permanece como derrotero fundamental el principio de que el objetivo central es el ser humano y su desarrollo integral.” (Documentos...Asamblea Nacional..., 2017, p.11) Sin dudas, se puede afirmar que la esencia de este Modelo es humanista, dirigido a lograr la unión y el equilibrio sostenible entre el desarrollo económico y social.

Para el 2030 la Visión de la Nación se erige sobre un diseño de Plan de Desarrollo de construcción participativa y consciente de toda la sociedad. Para ello se tienen en

cuenta una serie de ejes estratégicos que conforman el núcleo de una propuesta de desarrollo económico y social cualitativamente superior.

Específicamente, nuestra Universidad de La Habana, institución tricentenaria de excelencia, también marcha a la par con la actualización del Modelo Económico y Social Cubano y sus Lineamientos, pues su misión fundamental para el periodo proyectado (hasta el 2030) es contribuir al desarrollo económico, social, cultural y político, a través del despliegue de los procesos de formación continua de profesionales integrales; ciencia, tecnología e innovación y extensión universitaria.

Se enfoca en formar personas, mejores y más capaces, comprometidas con la sociedad y el conocimiento al servicio del ser humano desarrollando una cultura de calidad que privilegie el trabajo y aprendizaje individual y colectivo, la consulta, el diálogo y el debate argumentado que permita el avance de la ciencia y la sociedad.

En lo concerniente al Trabajo docente metodológico los planes de estudio “D” proponen una serie de cambios relacionados, sobre todo, en liberar tiempo para que el estudiante gane autonomía en su estudio y se convierta en sujeto activo de su desarrollo. Esto descansa, en buena manera, en el carácter científico del fundamento de la docencia y en desarrollar las capacidades de reflexión y sistematización crítica del conocimiento esencial -general y especializado-, de acuerdo con el curso del desarrollo de la ciencia (en planos disciplinario, interdisciplinario, transdisciplinario) en ellos.

Por todas las razones anteriores, el siguiente trabajo tiene como objetivo:

Explicar cómo el método de análisis del discurso (AD), especialmente su componente ideológico y el desarrollo de la comprensión lectora (CL), pueden contribuir a potenciar la capacidad crítica y descolonizada en los estudiantes de la FENHI en cualquiera de los contextos socioculturales donde se inserten.

DESARROLLO

Conocimiento y sociedad: sus complejas articulaciones

Desde siempre el dominio del conocimiento ha ido acompañado de desigualdades, exclusiones y luchas sociales. Durante mucho tiempo el conocimiento fue acaparado

por círculos de sabios o discípulos. El principio rector de esas sociedades del conocimiento reservado era el secreto.

Ahora bien, desde el Siglo de las Luces, los progresos de la exigencia democrática, basada en un principio de apertura y en la lenta aparición de un ámbito público del conocimiento, permitieron la difusión de las ideas de universalidad, libertad e igualdad. Esta evolución histórica fue unida a la propagación de conocimientos por medio del libro, luego de la imprenta y también a la difusión de una educación para todos. Este ideal de conseguir un ámbito público del conocimiento, que es un elemento fundamental de la UNESCO (2005) y su Constitución, todavía no puede ser considerado como un logro definitivo.

Actualmente, la difusión de las nuevas tecnologías y la aparición de la red pública Internet parecen abrir nuevas perspectivas a la ampliación del espacio público del conocimiento. Al respecto, podemos preguntarnos si poseemos ya los medios que permitan un acceso igual y universal al conocimiento, así como un auténtico aprovechamiento compartido de este. Esa debe ser la piedra angular de sociedades del conocimiento auténticas, que sean fuentes de un desarrollo humano y sostenible.

Cada sociedad cuenta con sus propios puntos fuertes en materia de conocimiento. Por consiguiente, es necesario actuar para que los conocimientos que depositan las distintas sociedades se articulen con las nuevas formas de elaboración, adquisición y difusión del saber valorizadas por el modelo de la economía del conocimiento de cada nación.

Particularmente Cuba, insertada en el contexto latinoamericano y tercermundista, dispone del conocimiento como uno de los recursos clave para lidiar con los problemas del desarrollo, pues “nuestros mayores problemas radican en las cuestiones económicas y financieras, la agresividad imperialista y los errores que signan nuestra práctica socialista” (Núñez, 2010, p.170).

Se asume en nuestro país que nuestras mejores oportunidades están en el capital humano de que disponemos, en nuestra educación y en nuestra ciencia. Por ese motivo no podemos estancarnos debemos trazar políticas del conocimiento que promuevan la

actualización del mismo en las diversas esferas sociales y sobre todo, en los jóvenes universitarios.

Ahora bien, “la existencia de una «política social del conocimiento» es lo que permite el proceso de *apropiación social del conocimiento* y le otorga una amplia *función social*” (Núñez, 2010, p. 170).

Consideramos que en la medida que dotemos a los ciudadanos en general, y a nuestros estudiantes en particular, de un sistema de herramientas teórico-prácticas que les permita escudriñar, desentrañar el verdadero sentido de cada mensaje, discurso al cual se enfrenten; estaremos contribuyendo en la construcción de una sociedad más justa y progresista en cualquiera de las esferas socioeconómicas de las cuales seamos partícipes. Así también fortaleceremos la autoconciencia nacional.

En función de esto, el conocimiento profundo de la ideología ocupará entonces un lugar preponderante para comprender los distintos grupos sociales. Para ello, resulta indispensable conocer además cómo la ideología y el conocimiento son instrumentados en la producción y la comprensión de discurso.

El análisis ideológico del discurso

El reconocimiento del carácter ideológico del discurso actualmente, ha sido motivo de cuestionamientos y discusiones. Está bastante difundido el criterio de que la ideología de los participantes en un acto comunicativo puede quedar revelada durante el análisis del discurso. Parece acertada la opinión de Van Dijk, quien considera que:

Tanto en los estudios del discurso como en los de psicología cognitiva y social o en los de las ciencias sociales no se sabe realmente mucho sobre cómo exactamente, por una parte, las ideologías son desarrolladas ya sea por el discurso o a través de él. Por otra parte, tampoco sabemos exactamente cómo el discurso controla o influye el texto o el habla. (T. Van Dijk, 1996, pp. 13 – 14)

En el trabajo de referencia Van Dijk señala que el análisis ideológico del discurso puede ser identificado con un tipo específico de análisis socio – político del discurso. En su opinión este tipo de análisis intenta relacionar las estructuras del discurso con las estructuras sociales. En este enfoque los usuarios del lenguaje son definidos como

miembros de comunidades, grupos u organizaciones que se supone que hablan, escriben o entienden desde posiciones sociales específicas. El discurso ideológico está llamado en las relaciones de poder a apoyar y a retar las posiciones sociales.

Coincidimos con Curbeira (2003) en que esta es una posición clásica con respecto a la relación *ideología / discurso* asumida como enfoque socio – político. Van Dijk, por su parte, se queja de que este enfoque falla ya que no es capaz de explicar cómo las posiciones sociales de los usuarios de la lengua o de los grupos de los que ellos son miembros afectan (o son afectados por) el texto y el habla. Es innegable que hay diferencias ideológicas en el discurso que no tienen que ver obligatoriamente solo con posiciones socio – políticas. Hay que convenir en que ni las instituciones ni los grupos emiten discurso, el discurso lo emiten los individuos, y es a través de esos mediadores que se realiza la relación entre las estructuras sociales y las estructuras del discurso.

Van Dijk habla en el citado trabajo de la necesidad de contar con determinadas **interfaces** para realizar el *análisis ideológico del discurso*.

- La primera interface es la *interacción social* que ubica al actor del discurso en situaciones concretas en las que se combinan las categorías, las relaciones, los procesos o fuerzas y los miembros de la sociedad. Por ejemplo, un encuentro entre un profesor y un alumno es una situación en la que se ponen de manifiesto *relaciones de poder* que incluyen el *respeto*, la *ayuda*, la *solidaridad*, entre otras. El discurso en esa situación se caracterizará por estructuras que de una u otra forma realicen esas relaciones de poder, estableciendo el vínculo entre lo social y lo discursivo.
- La segunda interface que propone Van Dijk es la llamada *interface socio – cognitiva*. Esta interface evidencia la necesidad de conocer las condiciones y consecuencias, los planes y objetivos de las acciones que se gestan en el nivel de las representaciones mentales.

Se requiere también de la adaptación estratégica de la acción al contexto, lo que implica el dominio de las representaciones mentales de otros actores, así como de las propiedades relevantes de la situación y el contexto.

Otro importante vínculo que garantiza esta interface es que los miembros de un grupo deben identificarse y representarse como pertenecientes a ese grupo, lo que avala que posean un conocimiento general compartido sobre la sociedad y la interacción en la ejecución competente de sus acciones, así como la comprensión de las acciones de los otros.

Otro argumento a favor de esta interface es que las estructuras y los significados, así como la planificación y la comprensión de la interacción verbal y el discurso también deben ser concebidos en términos de la cognición mental que involucra el conocimiento específico y compartido y otras creencias sociales.

Resumiendo, esta idea se puede decir que la relación entre la sociedad y el discurso es necesariamente indirecta y mediada por las representaciones mentales compartidas de los actores como miembros del grupo. Van Dijk continúa su análisis señalando que el conocimiento mismo de la lengua y el discurso es un ejemplo de la cognición social compartida de los grupos y de sus miembros.

En relación con las ideas antes expuestas, al hablar de **ideología** Curbeira asume un concepto amplio de este término: *constituye un sistema de criterios e ideas morales, jurídicas, estéticas, religiosas, políticas y filosóficas que poseen los miembros de una sociedad.* (Curbeira, 2003, p.190)

Estas ideas y criterios, estas formas de pensar y de ver la realidad se reflejan y expresan en el discurso. Las ideologías son sistemas que están en la base de la cognición socio – política. Estas sirven de base para las opiniones generales organizadas de los grupos sociales sobre los más diversos aspectos de la vida y de la actividad social. Según Van Dijk, *en dependencia de sus posiciones ideológicas cada grupo selecciona del repertorio general de normas sociales y de aquellos valores que realicen de manera óptima sus objetivos e intereses.*

Es importante para el estudio del discurso señalar que las relaciones de poder se manifiestan de distinta manera reflejando las ideologías profesionales o institucionales, personales o grupales, pero son los intereses determinados por categorías tales como la identidad, la actividad, los objetivos, las normas y los valores, la posición social y los

recursos; lo que resulta, en opinión de este especialista danés, más relevante a la hora de establecer la relación entre discurso e ideología.

Hay que tener en cuenta, además, que un mismo individuo puede participar en su vida en diferentes grupos sociales, lo que, según Van Dijk, implica que comparte diferentes ideologías. En la realización del discurso esto puede reflejar las presiones sociales a las que es sometido el individuo dentro de cada grupo con los consiguientes dilemas u argumentaciones, conflictos y dudas.

Los usuarios del lenguaje no son solo miembros de determinados grupos son, además, personalidades únicas. Las características de esas personalidades imprimen su impronta en el proceso de enunciación, reflejando en el discurso sus valores, creencias, actitudes, intereses, su historia personal, etc.

Especialistas como Bakhtin y Voloshinov aseguran que el signo lingüístico puede ser interpretado en su totalidad, solo si se considera dentro de un dominio específico. *“Este dominio, como el de cualquier otro signo, coincide con la ideología. Son dominios equivalentes entre sí. Donde quiera que esté presente un signo lo está también la ideología. Lo ideológico posee siempre valor semiótico”* (Blakar, 1979).

Las ideologías son la base de los diferentes tipos de valoración que realiza el ser humano a través del discurso. Pero lo más importante en el análisis del discurso es la necesidad de establecer vínculos entre las estructuras ideológicas y las estructuras discursivas. Van Dijk señala que la semántica ideológica que subyace la selección de los medios lingüísticos está determinada por patrones estratégicos tales que en el interior de los grupos los miembros tienden a describir a sus amigos, aliados o aquellos que los apoyan a partir de lo que consideran posiciones axiológicas positivas, mientras que a los enemigos u opositores se les describe desde posiciones axiológicas negativas.

Obviamente la estructuración del discurso no solo caracteriza la posición ideológica del emisor, sino que desempeña un importante papel en la dimensión receptivo – persuasiva de la comunicación. Al respecto Van Dijk afirma que:

En relación con las ideologías las estructuras discursivas siempre tienen la doble función, por una parte, de establecer o ejecutar las ideologías subyacentes y, por

otra, de actuar como medios más o menos poderosos de persuasión, o sea, de medios estratégicos de influenciar los modelos mentales más aceptados, así como, indirectamente, actitudes e ideologías de preferencia. Es en este último sentido que la formación, el cambio y el reto de las ideologías son funciones de la estructura del discurso. (Van Dijk, 1996, p.27)

La semántica del discurso, como se ha podido observar, tiene un amplio espectro de análisis y en él los distintos factores que intervienen aportan información sobre las estructuras discursivas que pueden ser usadas para expresar las creencias ideológicas y las valoraciones personales o sociales que se derivan de ellas.

Es importante que, en el proceso de análisis, traducción o interpretación crítica que puedan realizar nuestros estudiantes de la FENHI no pierdan de vista el componente ideológico de la semántica discursiva.

Los profesores de dicha facultad, estamos convocados a desarrollar una didáctica de la lectura para la comprensión crítica, a fin de propiciar en los estudiantes prácticas diversas de lectura sobre variados temas y diferentes propósitos.

Hacia una educación desarrolladora de la capacidad crítica

En relación con este tópico Agredo y Bulbano (2012) aducen que el pensamiento crítico se elabora bajo criterios jerárquicos propios del sujeto desde la elaboración de la idea, pasando por la concepción del pensamiento y su racionalización hasta el punto culminante de la construcción del pensamiento crítico. Definen entonces, el **pensamiento crítico** como *“una elaboración del sujeto a partir de su forma de actuar influenciada por distintos factores endógenos, exógenos y relacionales; también es un proceso reflexivo no inmediato en el que influye la formación del sujeto a partir de las dinámicas sociales”* (Agredo y Bulbano, 2012, p.5).

Resaltando más la postura autocrítica otros autores definen el pensamiento crítico como *“de orden superior y como tal, no es automático, sino que requiere autodeterminación, reflexión, esfuerzo, auto-control y meta-cognición”* (Saiz y Nieto, 2011, p.1)

Desde la labor docente el pensamiento, crítico debe convertirse en un ejercicio voluntarioso en el sentido que contribuye a formar estudiantes que sienten y piensan

con criterio propio en relación con el cambio social que se requiere en la actualidad, pero a la vez, debe ir a la par de la reformulación de los instrumentos curriculares y evaluativos dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional, de esa manera conlleva a una transformación sustancial en el sistema educativo.

La educación debe fomentar en su acción transformadora de sujetos, la intersubjetividad, pero no como interacción solamente sino en todas las potencialidades que esto implica ver la subjetividad: desde lo intelectual, lo emocional, lo ético y lo estético.

En ese marco de profundos cambios los docentes estamos en la obligación de pensar nuestro quehacer, nuestro rol se tiene que transformar, de uno que defiende oralmente información e instrucción, muchas de ellas rutinarias, a otro de carácter profesional que mira a la universidad como un terreno de conflicto social y que por lo tanto no se puede reducir a un espacio de recortes disciplinarios, que no articula el conocimiento a la comprensión del mundo.

Al respecto, Agredo y Bulbano (2012) plantean que para desarrollar el pensamiento crítico en toda su plenitud es necesario que el profesor busque alimentar en el estudiante criterios o estructuras que conduzcan a desarrollar las categorías y los conceptos fundamentales que tiene cada ciencia del conocimiento para que el estudiante no solo responda en el plano académico sino en el campo social.

Entonces se puede decir que el sujeto crítico es un pensador creativo, es un ser que tiene la capacidad de reconocerse así mismo.

Coincidimos con Agredo y Bulbano en que entre las estructuras que un pensador crítico debe ejercitar, se encuentran: reconocer, definir y resolver problemas diversos que se le presentan tanto en el plano teórico como práctico, analizar los diferentes datos e interpretar los resultados, leer, criticar y evaluar el material escrito, enfocar una situación o problema desde una perspectiva, formular preguntas vitales y problemas dentro de estas, generar, formular e inferir conclusiones y soluciones para no quedarse con los conceptos escasos y vacíos intelectuales, adoptar un punto de vista determinado, reconociendo y evaluando según sea necesario, sus supuestos, implicaciones y consecuencias. Aprender a comunicarse de una forma lógica y

fundamentada expresando sus ideas y entrando en diálogo con los demás para enriquecer su concepción de la realidad.

El pensador crítico más que un ser individual sería entonces un ser social que plantea cómo la complejidad de la realidad, incluye la diversidad de innumerables puntos de vista entre ellos la educación; aspecto importante para que el pensador crítico adquiriera una capacidad descolonizadora y se interese por las formas de librarse de las políticas neoliberales que afectan el proceso educativo y cultural de nuestra sociedad. Requiere además la posibilidad de autocrítica, que antes se había mencionado, para acercarse a las diferentes condiciones económicas, políticas, culturales entre otras, que nos toca enfrentar diariamente.

La función del sistema educativo debe estar en correspondencia con lo social y por tanto, el progreso del uno conduce al mejoramiento del otro como un sistema de relaciones que transforma a los seres humanos.

El pensamiento crítico en las aulas, es un producto de la constante interacción del sujeto con su entorno, donde construye su ser interior a partir de la interacción de experiencias con los demás. Esta forma de pensamiento se logra estructurar a partir de las diferentes herramientas pedagógicas alternativas como lo son: la lectura crítica, la resolución de conflictos y problemas que afectan al sujeto, la ampliación de los espacios de debate aceptando la diversidad de ideas, pero a la vez, la posibilidad de ser críticos y autocríticos de nuestras propias opiniones, despertando con ello, la sensibilidad del sujeto con relación a la situación de los otros a partir del conocimiento de experiencias de vida.

En general, el pensamiento crítico en la educación, es la expresión de la cooperación e igualdad del docente con el estudiante y de los estudiantes con sus pares; es un proceso de transformación del pensamiento colectivo que propicia los espacios de discusión y debate a través de aquellas lentes multiculturales de la diversidad y la otredad, es contribuir de manera directa en la realidad social, debido a que el pensamiento como tal, es acción y si se piensa críticamente, se está en constante movimiento con la realidad.

Potenciación de la capacidad crítica en los estudiantes de la FENHI: algunas estrategias pedagógicas.

La enseñanza del español como lengua extranjera (LE) y como segunda lengua (L2) es un proceso que propicia la interacción con culturas diferentes, a la vez que la formación de los estudiantes en un aprendizaje social significativo. Así se tributa a los intereses y demandas formativas de la sociedad que, según Tovar (2000, p.158), están en “educar para la participación, para la aceptación de la diversidad, para la creatividad y la cooperación, para la flexibilidad”, en definitiva, para potenciar la posición crítica en nuestros estudiantes extranjeros.

Sin embargo, estudios realizados en la FENHI, como el de Pacheco y Ceballos (2017) han revelado algunas barreras significativas en relación con los resultados de indicadores como, por ejemplo, *la escala de sensibilidad ante la multiculturalidad con su ajuste cultural*:

- Un escaso dominio de argumentos por los estudiantes para justificar una correcta integración multicultural.
- Directivos, estudiantes y profesores son espectadores pasivos del proceso de formación de competencias.
- Los estudiantes presentan un perfil de experiencias multiculturales de tendencia negativa y con baja sensibilidad a la adaptación multicultural, que influye en el desarrollo y formación integral de la capacidad crítica del egresado.

En función de revertir esta situación se debe propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se combinen los intereses grupales con los individuales, así como las exigencias del perfil profesional y las características propiamente de la carrera.

El colectivo de año y todos los profesores son los encargados de apoyar juicios de valor entre sus estudiantes sobre las características identitarias de sus compañeros y las formas para integrarse, independientemente de las culturas de origen. Hacer que los estudiantes dominen conscientemente la cultura, la tradición, la identidad, los valores e intereses profesionales que cada uno tiene, desde sus propios referentes

socioculturales. Cada profesor debe poseer un conocimiento profundo de sus estudiantes y, a su vez, incidir en que se conozcan entre ellos.

En este sentido, el trabajo metodológico es decisivo. Los contenidos que se aborden en cada disciplina deben ser reflejo de un tratamiento multicultural, que a la vez sean transferibles a situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana y del mundo del trabajo.

En el aprendizaje de todas las disciplinas es fundamental ofrecer oportunidades a los estudiantes para comprometerse en la indagación crítica de conceptos, principios, teorías y alcances; para participar en la cultura discursiva de las disciplinas y en la toma de consciencia de cómo el discurso disciplinar compite, en cierta manera, por el poder y la posición de la gente en el campo profesional (Bakhtín, 1985). De esta forma, el desarrollo científico y la multidisciplinaridad plantean nuevos retos en la formación universitaria, específicamente en cuanto a la educación crítica, pues la aceptación del paradigma científico como sistema de conocimiento válido, está requiriendo nuevas exigencias de lectura para el manejo de la información.

Por otra parte, la vida en sociedad exige de nosotros una capacidad de comprensión amplia de discursos diversos para poder vivir y actuar en democracia. Estamos rodeados y bombardeados de discursos con propósitos y estilos diferentes, lo que exige a los estudiantes, como ciudadanos, estar capacitados con herramientas de comprensión para interpretar puntos de vista e intencionalidades que subyacen en cada texto, especialmente los estudiantes extranjeros cuya procedencia es heterogénea. Además, exige disponer de un amplio conocimiento cultural actualizado. Todos estos conocimientos pueden ser construidos en el trayecto de la formación, pero se podrían consolidar aún más si en el nivel superior se ofrecen ricas experiencias de lectura crítica.

Por consiguiente, en el ámbito universitario el reto del marco curricular y de las disciplinas ha de ser formar lectores competentes como garantía para cultivar en los estudiantes la conciencia crítica y su espíritu científico. De este modo, podrán desarrollar capacidades para examinar, identificar, comprender e interpretar, explicar y argumentar con adecuación y pertinencia la significación y las diversas connotaciones

que tiene el conocimiento en cada disciplina y en cada experiencia de su formación profesional.

Para fomentar el desarrollo de la capacidad lectora crítica en el contexto universitario, Serrano de Moreno (2008, pp.511-512) recomienda una serie de estrategias pedagógicas que resultan muy adecuadas para ser aplicadas en la FENHI. A continuación, me referiré a las que mejor se apropian a nuestro sistema educacional:

- Favorecer el acceso permanente a prácticas de lectura diversas en contextos culturales también diversos, utilizando textos escritos de diferentes géneros y en diferentes portadores, como fuente de enriquecimiento de competencias, sensibilidades, visiones del mundo y valores, de manera que el estudiante pueda recurrir a ellos para satisfacer motivos y expectativas.
- Desarrollar una consciencia del poder de los textos y de su discurso. Para ello los estudiantes necesitan aprender a formular preguntas que vayan más allá de extraer información, de comprender el significado que el autor desea expresar y de interpretar textos a la luz de sus propias experiencias. Los estudiantes necesitan preguntarse ¿Qué se propone el autor? ¿Qué pretende? ¿A qué grupo social se dirige? ¿A qué intereses está sirviendo?, y ¿cómo los textos son usados por las personas para alcanzar diferentes posiciones en la sociedad, y cómo son usados a menudo para propósitos opresivos?
- Introducir el análisis crítico de textos periodísticos de opinión que permita analizar la postura del autor, la consistencia de sus argumentos, la ideología subyacente, las estrategias discursivas y el grado de acuerdo o desacuerdo con la visión de los lectores.
- Ofrecer experiencias de lectura con textos científico académicos que permitan a los estudiantes poner en juego procesos cognitivos diferentes de los requeridos en la lectura literaria e informativa. Esto supone analizar las formulaciones abstractas (teorías e hipótesis), las conceptualizaciones, las explicaciones causales complejas y las argumentaciones, características de los textos de los diferentes campos disciplinares.

- Sugerir la lectura de autores con posturas y visiones diferentes sobre un tema; proporcionar distintos enfoques para analizar y aprender acerca de ese tema; ayudar a los estudiantes a reconocer puntos de vista diferentes y cotejarlos con otras perspectivas; analizarlos para identificar dónde están las diferencias. Orientarlos para identificar en las ideas planteadas los acuerdos y desacuerdos. Distinguir las opiniones presupuestas. Elaborar su opinión personal sobre las ideas al preguntarse ¿Cuál es mi reacción ante este discurso? ¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto? ¿Cuál es la impresión general, teniendo en cuenta todas las interpretaciones posibles?

- Recomendar a los estudiantes consultar más de una fuente para ampliar la información; ayudarlos a construir sus propios puntos de vista, al orientar su reflexión y evaluación sobre los conocimientos que van construyendo; organizar foros para debatir puntos de vista y perspectivas diferentes.

- Favorecer experiencias que permitan a los estudiantes familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos y reconocer posiciones epistémicas (voces en el discurso) no explícitas. Los estudiantes podrían preguntarse ¿Qué se dice? ¿Qué voces hay en el escrito además de la del autor? ¿Qué proponen? ¿Cómo afectan al discurso globalmente? ¿Las referencias a otros escritos son explícitas o implícitas?

- Involucrarlos en consultas de materiales en la Web; propiciar la lectura de diversos materiales, de los cuales requieran identificar la estructura interna para elaborar esquemas de su contenido, conocer qué temas y marcos teóricos se discuten y cuáles son las tendencias dominantes en determinadas disciplinas

- Finalmente, involucrarlos en la evaluación de sus logros y en la búsqueda de estrategias para avanzar en el desarrollo de las competencias de lectura crítica.

Para el enriquecimiento de estas competencias, el profesor tiene que aprovechar todos los momentos y situaciones de aprendizaje posibles para trabajar con los alumnos la lectura de textos de diversos géneros y en diversos formatos, la discusión y el diálogo sobre las ideas, la elaboración de inferencias, la

conversación con el texto a través de preguntas, comentarios, reflexiones escritas, etc.

CONCLUSIONES

El *leitmotiv* del siguiente trabajo ha estado relacionado con la potenciación de la capacidad para asumir una posición crítica y descolonizada en los estudiantes universitarios de la FENHI a partir del análisis ideológico del discurso y el desarrollo del pensamiento crítico.

El conocimiento profundo de la ideología tiene un lugar primordial para comprender los distintos grupos sociales. Tanto la ideología como el conocimiento son instrumentados en la producción y la comprensión de todo tipo de discurso.

La educación debe cambiar la forma y los estilos de orientar la enseñanza-aprendizaje, debe promover estrategias didácticas y currículos flexibles que posibiliten una educación encaminada a aprendizajes significativos para lo cual es aconsejable que se potencie en el aula el pensamiento crítico que le aporte herramientas al estudiante para aprender a discernir ante un mundo contradictorio, polarizado, con múltiples conflictos debido a la hegemonía forzada del capitalismo neoliberal.

La universidad se convierte entonces, en el espacio propicio para la construcción de la capacidad crítica como una herramienta en la formación de sujetos transformadores.

Hoy, más que nunca, se hace necesario insistir en la formación de nuestros estudiantes como lectores críticos de los textos y otros productos simbólicos a través del desarrollo de competencias que fortalezcan su pensamiento y sus cualidades éticas, de solidaridad, de razonamiento, valoraciones y juicios; fundamentales en la construcción crítica del saber, en tanto que la comprensión de la realidad para su inserción y convivencia en ella requiere del discurso, de la palabra y de su comprensión crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agredo Tobar, J.G. y Bulbano Murcue, T. (2012). El pensamiento crítico, un compromiso con la educación. *Pensamiento Crítico y desempeño académico*. Recuperado el 20 de mayo de 2019, de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/792>

Bakhtin, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.

R.M. Blakar. (1979). Language as mean of social power. In: *Pragmalinguistics*, Mouton: J. M. (ed.). The Hague – Paris.

Curbeira, C. A. (2003). *Lecturas de semántica*. La Habana: Editorial Félix Varela.

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.

Núñez Jover, J. (2010). *Conocimiento académico y sociedad. Ensayos sobre política universitaria de investigación y posgrado*. La Habana: Editorial UH.

Pacheco V. y Ceballos M. (2017). Formación de competencias genéricas multiculturales en los estudiantes sinohablantes de la lengua española de la Universidad de La Habana. *Enunciación*, 22(1), 43-56. Recuperado el 25 de junio de 2019, en <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/11448/13006>

Saiz Carlos y Nieto Ana maría. (2011). *Habilidades y disposiciones de pensamiento crítico: ¿son suficientes?* Madrid: Universidad de Salamanca.

Serrano de Moreno, María S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica de los estudiantes universitarios. *Educere*, vol.12, núm. 42, julio-septiembre, pp.505-514. Mérida: Universidad de Los Andes.

Tovar, M. (2000). La investigación cualitativa en educación: necesidad y reto para los modelos pedagógicos contemporáneos. *Revista Cubana de Psicología*, 17(2).

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. ONU: Ediciones UNESCO. Recuperado de 15 de mayo de 2019, en www.lacult.unesco.org

Van Dijk. (1996). *Ideological Discourse Analysis* in, Moara – Rev. dos Cursos de Pós-Grad. Belén N° 6, out./dez.

COMPETENCIA INTERCULTURAL. ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO.

Autores: MSc. Saidirys Barrera Vázquez, saidirys.bv@fenhi.uh.cu
DrC. Juan Silvio Cabrera Albert, juansiporcuba@gmail.com
DraC. Maritza Guerrero Hidalgo, maritza.gh@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana.

RESUMEN

La presente investigación propone un acercamiento al concepto de competencia intercultural, en relación con el proceso de enseñanza - aprendizaje de las culturas asociadas al estudio de lenguas extranjeras y el desarrollo eficiente de la comunicación intercultural, un área temática de gran fuerza y actualidad. Aborda los antecedentes de

la competencia intercultural dentro del enfoque comunicativo, así como sus orígenes en contraposición y complementación a la competencia comunicativa. Plantea su evolución mediante conceptos como competencia comunicativa intercultural, competencia intercultural general y específica.

Palabras Claves: competencia, competencia comunicativa, competencia intercultural, enfoque intercultural.

INTERCULTURAL COMPETITION. BACKGROUND AND EVOLUTION OF THE CONCEPT.

SUMMARY

The present research proposes an approach to the concept of intercultural competence, in relation to the teaching - learning process of the cultures associated with the study of foreign languages and the efficient development of intercultural communication, a subject area of great strength and relevance. It analyses the antecedents of intercultural competence within the communicative approach, as well as its origins in contrast to communicative competence. It proposes its evolution through concepts such as intercultural communicative competence, general and specific intercultural competence.

Key- words: competence, communicative competence, intercultural competence, intercultural approach.

INTRODUCCIÓN

En el actual contexto internacional marcado por la globalización, en el que las naciones precisan del diálogo con otras culturas debido a necesidades como el incremento del turismo, la expansión comercial y sobre todo, mejor convivencia y comprensión en el mundo, cobra relevancia la formación de profesionales en lenguas extranjeras capaces de asumir satisfactoriamente tales retos. En este ámbito resultan significativos los estudios relacionados con el desarrollo de la competencia intercultural de tales especialistas, a fin de contrarrestar aspectos que ocasionan interferencia en la comunicación intercultural, y propiciar el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural.

Esta investigación centra su atención en los antecedentes y evolución del concepto de competencia intercultural como requisito necesario para el desarrollo eficiente de la comunicación intercultural. Plantea como objetivo: analizar referentes teóricos relacionados con la competencia intercultural en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras.

DESARROLLO

La evolución del proceso de enseñanza – aprendizaje⁵ de lenguas extranjeras hacia una formación cada vez más abocada a la interculturalidad ha marchado con apego al concepto de **competencia**, en la acepción que reconoce las capacidades de un individuo para resolver problemas de un ámbito determinado⁶. Desde las ciencias psicológicas y pedagógicas, las concepciones sobre competencias se avienen a las posturas éticas y sociales que deben caracterizar el ejercicio de la profesión de los especialistas en lenguas extranjeras.

El desarrollo de competencias está muy relacionado con la búsqueda de una mejor calificación para asumir tareas específicas en un determinado puesto laboral. Para aquellos autores que se dedican a las investigaciones dentro de las ciencias psicológicas y pedagógicas, las competencias son configuraciones psicológicas que integran diversos componentes (cognitivos, metacognitivos y motivacionales) y cualidades de la personalidad puestas en función de lograr desempeños profesionales eficientes y que tienen una determinada trascendencia en el individuo y en su crecimiento como ser social. Es por ello que estos especialistas se identifican con aquellas acepciones del vocablo competencias que abordan aspectos relacionados con una postura ética de la conducta del profesional, comprometido con su medio y no con aquellos significados referentes al mundo empresarial ni a la manifestación de conductas egoístas ni individualistas (Urrutia, 2016, p. 193).

El concepto es introducido en el libro *Aspects of the Theory of Syntax* -publicado en 1965-, del reconocido lingüista estadounidense Noam Chomsky, quien propone describir la competencia mediante la elaboración de una gramática que llamó

⁵ En lo adelante PEA.

⁶ El diccionario de la Real Academia de Lengua Española presenta dos entradas diferentes para el vocablo competencia:

competencia¹. (Del lat. *competentia*; cf. *competir*). 1. f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo. // 2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa. // 3. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio. (...) competencia². (Del lat. *competentia*; cf. *competente*). 1. f. incumbencia. // 2. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. // 3. Ámbito legal de atribuciones que corresponden a una entidad pública o a una autoridad judicial o administrativa (Real Academia Española, s.f.).

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación: “Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Consejo de Europa, 2001, p. 9).

generativa (Urrutia, 2016, p. 194). Así lo apunta Martín-Barbero (2003) –citado por Urrutia (2016):

Chomsky avanza al proponer una lingüística del habla, distinguiendo en ella la competencia, que es la capacidad que desde muy pequeños tienen los humanos de entender frases nuevas y de producir mensajes nuevos, inéditos; y la performance, la actuación, la realización de esa capacidad, entendiendo y produciendo mensajes nuevos con una vieja lengua (p. 3).

Tal como explica Valdés (2010) refiriéndose a Chomsky: “(...) su concepto de competencia comprendía sólo la competencia lingüística, con la cual, por sí sola, no se garantizaba una comunicación eficiente⁷” (p. 28). Según esta autora, entre las razones por las que la teoría de Chomsky ha sido refutada, se encuentran que: “(...) contradice el desarrollo sociolingüístico y cultural, siempre en espiral y marcado por las diferencias, la diversidad”, [y] “(...) el hecho de que esta definición de competencia considera la lengua como un sistema axiomático, que niega su carácter de producto de la actividad práctica y cognoscitiva y contradice su carácter social (...)” (p. 28).

En los años setenta -contexto del advenimiento y auge del enfoque comunicativo⁸ en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel internacional-, el sociolingüista y antropólogo estadounidense Dell Hathaway Hymes desarrolla –tras una serie de estudios etnográficos sobre la relación de la cultura, la sociedad y el lenguaje-, el concepto de **competencia comunicativa**⁹, mediante el cual defiende el empleo apropiado de una lengua en una perspectiva que integra la dimensión lingüística, aspectos pragmáticos y los rasgos socioculturales de la situación de uso -directamente relacionados con la cultura de la comunidad de habla (Centro Virtual Cervantes¹⁰, 1997-2019a). “Es decir que su concepción incluía cuándo decir algo y cuándo no decirlo y sobre qué hablar con quién, dónde, cuándo, de qué manera” (Curbeira (2003), citada por Valdés, 2010, p. 29). Canale y Swain (1980) continúan desarrollando este concepto e incluyen en él: la

⁷ Por ello comenzó a llamarse “competencia lingüística” (nota de la autora de la cita).

⁸ “(...) el enfoque comunicativo surge en Gran Bretaña como una solución alternativa para los alumnos de países subdesarrollados que habían estudiado inglés pero su desempeño en el idioma resultaba ineficaz y necesitaban pues cursos preparatorios para realizar estudios en la universidad” (Bueno y Martínez, 2002).

⁹ Hymes formula el concepto en el texto titulado *Acerca de la competencia comunicativa* (1971).

¹⁰ En lo adelante CVC.

competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica -interrelacionadas entre sí (CVC, 1997-2019a) (Valdés, 2010, p. 29).

Desde los años ochenta del siglo XX, a diferencia de la disociación de la lengua y la cultura extranjeras existente en la enseñanza tradicional de ambas, se reconoce y proyecta el vínculo entre tales ámbitos en el PEA. Esta realidad y su incidencia en las necesidades comunicativas en situación de encuentros interculturales –ineludibles en el mundo contemporáneo-, suscitaron la necesidad de rediseñar la competencia comunicativa.

Van Ek (1986) amplía el concepto, integra a él la competencia sociocultural y la social¹¹. A decir de Michael Byram (1995, 2001) –uno de los fundadores más relevantes y prolíficos del enfoque intercultural-, “(...) la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural, descritas por J. Van Ek (1986)¹² en su modelo de los componentes de la competencia comunicativa, son las antecesoras del concepto de competencia intercultural” (CVC, 1997-2019b, p. 1).

De esta manera la dimensión cultural se fue integrando, con una fuerza creciente, a la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Ha sido concebida desde diferentes aristas como parte integrante de la competencia comunicativa, con mayor independencia taxonómica como en el caso de la competencia sociocultural¹³, o asociada a otros componentes como la competencia sociolingüística o la pragmática.

Sin embargo, el tratamiento de la dimensión cultural dentro de tal perspectiva –basado en un plano descriptivo, reducido a pinceladas fragmentadas de informaciones de

¹¹ Morales (2016) refiere la aparición de la competencia sociocultural en el concepto de competencia comunicativa de Sophia Moirand (1982) -según traducción de González, R. (2012) Taller Análisis Sociolingüístico de Métodos, Doctorado Curricular. Al respecto expresa: “Esta autora amplía la concepción sobre la competencia comunicativa y declara que esta competencia la conforman la competencia lingüística, la competencia discursiva, la competencia referencial y la competencia sociocultural” (p. 21). Según Morales (2016): “Las cuatro competencias abordadas por Moirand (1982) fueron ampliadas por J. Van Ek al añadir la competencia social en 1986” (p. 21).

¹² Byram se refiere a la fuente: Van Ek, J. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa (Nota de la fuente).

¹³ Generalmente los marcos de conocimiento a los que se refiere la competencia sociocultural “(...) abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales” (CVC, 1997-2019c).

carácter anecdótico sobre el país o países donde se habla la lengua estudiada-, situó al enfoque comunicativo como blanco de numerosas críticas en los propios años ochenta.

Según Isisag (2010), en Paricio (2014):

(...) el enfoque comunicativo fallaba sobre todo en dos aspectos: 1) no reconociendo plenamente los lazos entre lengua y cultura; y 2) no siendo consciente de que el aprendizaje de otra cultura era insuficiente para promover la comprensión entre culturas, ya que para alcanzar esta última finalidad, se requiere tener una consciencia de la propia cultura. (p. 219).

La redefinición de la relación entre lengua y cultura, motivada por las nuevas necesidades sociales y comunicativas del contexto internacional -cada vez más globalizado e interconectado-, condujeron al desarrollo del enfoque intercultural.

Sobre este, plantea Valdés (2010):

(...) surgido a finales del siglo XX como complemento del Enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas extranjeras, (...) centra su tarea principal en promover el desarrollo armonioso de la personalidad del estudiante y del reconocimiento de su identidad. A través de este enfoque se logra el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecas en el aprendizaje de un idioma, atiende a factores afectivos, cognitivos y situacionales y fomenta la competencia intercultural con la que el individuo puede desarrollar la convivencia y las habilidades culturales necesarias en nuestro caso para lograr formar verdaderos mediadores interculturales (p. 89).

La perspectiva intercultural comienza a influir en el PEA de lenguas desde la década de 1980 (Risager, 2001, p. 244, en Paricio, 2014, 220). Según Torres (2003):

(...) varios linguodidactas de la tradición inglesa y norteamericana se comienzan a plantear el conocimiento de la cultura en el aprendizaje de las lenguas extranjeras no sólo como un aspecto necesario para el desarrollo de la competencia comunicativa sino como un objetivo educacional por derecho propio (p. 40).

Desde entonces y hasta la actualidad se han desarrollado numerosos estudios enfocados en la relación entre lengua y cultura, y la enseñanza de ambas de un modo

integral. Se han tornado frecuentes términos como componente cultural, dimensión intercultural, competencia intercultural, competencia comunicativa intercultural. Aunque el enfoque comunicativo continúa dominando en gran medida el PEA de idiomas (Paricio, 2004, p. 4), el reconocimiento de la necesaria conexión entre el aprendizaje de una lengua extranjera y el estudio de su(s) cultura(s) de referencia ha ganado gran fuerza en los programas de referencia; en atención de las posibilidades que ello ofrece, no solo para la adquisición de nuevos conocimientos culturales, sino esencialmente para el desarrollo de habilidades de interacción y actitudes de respeto y comprensión hacia la diferencia.

Entre los conceptos fundamentales formulados en torno a la interculturalidad y sus buenas prácticas en el PEA de las culturas asociadas al estudio de lenguas extranjeras, se encuentra la comunicación intercultural, por constituir base y finalidad de este horizonte cognitivo. Torres (2003) la define de la siguiente manera:

Por **comunicación intercultural** entendemos las situaciones de contacto entre culturas diferentes, ya sea contacto inmediato o mediato; a través de grupos humanos pertenecientes a dichas culturas o a través de su producción intelectual, como pudiera ser un poema, un documento, una obra de arte, entre otras formas. En este tipo de contacto intervienen como mínimo dos culturas entre las que se establece una relación de continuidad-contraste. Continuidad, debido a que en cada cultura existen rasgos universales comunes a todas las culturas, (...) y contraste, en la medida en que hay rasgos específicos que distinguen a una cultura de las demás (p. 5).

Esta definición resulta pertinente en tanto abarca medios comúnmente empleados en las clases de culturas extranjeras con el fin de establecer el contacto entre estas y la cultura propia del alumnado. También es esencial en el enfoque intercultural la relación de continuidad-contraste enfatizada por la autora, pues participa en la percepción que se construye sobre las culturas implicadas y modula las actitudes mantenidas en la mediación entre ambas.

Identificar los rasgos compartidos y diferenciadores entre la cultura propia y extranjera implica un ejercicio de autoconocimiento que impone altos retos a la enseñanza de la

competencia intercultural. Los individuos no solo deberán apelar a pautas culturales reconocidas explícitamente en el seno de la comunidad a la que pertenecen, también deben ganar conciencia de los patrones mentales adquiridos desde la infancia y durante el desarrollo de la vida en sociedad. Estas pautas implícitas son asimiladas mediante la imitación de modelos, sin que se formulen las reglas de su funcionamiento y formalicen conscientemente. Es a lo que el antropólogo norteamericano Edward T. Hall denominó cultura informal –referido por Castro (2003, pp. 218 – 220) y Torres (2003, p. 21).

La existencia de las pautas implícitas o informales al margen de la conciencia dificulta su reconocimiento espontáneo y la capacidad de explicarlas, pero juegan un rol determinante en la configuración de la visión del mundo.

Mientras crecíamos en una comunidad hemos aprendido que las pautas informales son conocidas y buenas o extrañas e incorrectas, de tal modo que cuando nos encontramos ante la violación o transgresión de alguna de estas pautas sentimos emociones variadas: incomodidad, ansiedad, risa (Castro, 2003, p. 220).

Torres (2003) –basada en Paige, M. et al. 1999-, se refiere a la **competencia cultural** como el resultado de haber concientizado y formalizado las estructuras mentales adquiridas como parte de la cultura, lo cual se alcanza a través de la actividad consciente del individuo de valorar introspectivamente sus patrones axiológicos y conductuales. La autora apunta que la adquisición de la competencia cultural generalmente se produce durante la exposición del individuo a otra cultura, un período de tiempo suficiente para reconocer las similitudes y diferencias y desarrollar una valoración crítica de las divergencias entre ambas culturas (p. 21).

Como expresara Sánchez (2009) –citada por Diviñó (2016): “Normalmente los elementos que constituyen la cultura de un grupo social o pueblo pasan inadvertidos entre los miembros del mismo grupo. Pero algunos elementos, los que son distintivos, se ponen de relieve cuando dos o más grupos entran en contacto” (p. 27). El individuo expuesto a otra cultura constata que sus comportamientos, valores, creencias – predominantes en la sociedad o grupo social en que creció-, no son universales.

Ante ello, el establecimiento de una interacción eficiente, además del desarrollo de conocimientos y percepciones que condicionan la comprensión de la relación entre las culturas en contacto (similitudes y diferencias distintivas), precisa de habilidades y actitudes que permitan mediar entre ambas.

Precisamente, los estudiosos del tema definen la **competencia intercultural** como una habilidad o capacidad para interactuar eficientemente con culturas diferentes a la propia (Torres, 2003, pp. 21 - 22) (Guilherme, 2000 citado por Paricio, 2014, p. 22) (Centro Virtual Cervantes, 1997-2019b, p. 1), lo que implica la mediación entre dos universos culturales: el de la cultura propia y el de la cultura extranjera.

La definición de competencia intercultural de Morales (2016) y la aportada por Torres (2003) –referidas al ámbito de la superación posgraduada de guías de turismo y del pregrado en inglés como segunda lengua extranjera respectivamente-, coinciden en reconocerla como una capacidad que abarca conocimientos, habilidades y conductas.

Morales (2016) la define como:

“la capacidad del aprendiente (...) de ejercitar la autoconciencia sobre su cultura, poseer conocimientos de la cultura meta y saber interactuar y comportarse entre ambas, haciendo uso de conocimientos, estrategias y actitudes en su conversión como mediador cultural” (Morales, A., 2013) (en Morales, 2016, p. 27).

Valdés (2010) reconoce la transformación de concepciones que implica la competencia intercultural en el tratamiento y función del componente cultural, para ello la compara con la competencia sociocultural –asociada a la competencia comunicativa:

(...) se considera un error el hecho de que muchas personas identifiquen los conceptos de competencia sociocultural y competencia intercultural como idénticos, pues en el primero se le da mayor importancia a los aspectos culturales dentro de la enseñanza de la lengua, se trata de una competencia fundamentalmente descriptiva, informativa y en el segundo caso se trata de una competencia de carácter analítico que conduce a la reflexión y propicia la disposición hacia el diálogo intercultural; es más dinámica, no se trabaja con meras descripciones de determinados comportamientos socioculturales, sino con

los significados que se encuentran en constante cambio y negociación entre culturas (p. 30).

Esta autora señala como las aristas del desarrollo de la competencia intercultural: “(...) conocimientos, y actitudes necesarias para desarrollar las habilidades de interpretar, descubrir y negociar significados socioculturales” (Valdés, 2010, p. 48). En sintonía con los especialistas mencionados anteriormente, asume como dimensiones del concepto: los conocimientos, las habilidades y las actitudes¹⁴.

En los años noventa, Michael Byram (1997) enriqueció el alcance de la competencia intercultural con el desarrollo del concepto de **competencia comunicativa intercultural**, en el que se jerarquiza la relación entre la lengua materna y la extranjera –considerando su condición de portadoras y vehículos de expresión de una cultura-, en la interacción entre los universos culturales en contacto. Tal definición ha sido desarrollada en las tesis en opción al grado científico de Doctor de Torres (2003) y Valdés (2010).

En palabras de Torres (2003):

Hablamos entonces, de un concepto más completo y acabado, el de competencia comunicativa intercultural, (Byram, 1997) donde el elemento comunicativo complementa al concepto anterior, que ahora abarca no sólo la autoconciencia de la cultura materna, y los conocimientos y habilidades de la cultura extranjera que son necesarios para actuar y comportarse adecuadamente en dicha cultura y para interactuar entre las dos culturas, sino que también abarca el conocimiento y las habilidades necesarias en las dos lenguas (la materna y la extranjera) como vehículo natural para la comunicación (p. 22).

Como expresa Paricio (2014): “La *competencia comunicativa intercultural* se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural” (p. 223).

¹⁴ También adoptadas por Torres (2003) como dimensiones de la competencia comunicativa intercultural.

A la competencia intercultural sobre más de una cultura extranjera se le denomina **competencia intercultural general**¹⁵, relevante para el estudio de idiomas pluricéntricos como español -hablado en España y una veintena de países de América, África y Oceanía. Según Torres (2003) se trata de aquella que además de incluir la competencia intercultural sobre una cultura extranjera, "(...) implica conocimientos sobre otra cultura más como mínimo, el interés por conocer nuevas culturas y las habilidades necesarias para saber comportarse de manera apropiada en ellas y para "descubrir" la información relevante que le permita interactuar con ellas" (pp. 25 - 26). Como puede apreciarse, la competencia intercultural general se sustenta de manera fundamental en el aprendizaje autónomo permanente de los especialistas en lenguas extranjeras.

En relación con ello, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Consejo de Europa, 2001) defiende el fomento de la competencia pluricultural, la cual se va conformando en el aprendiente mediante el acceso a distintas culturas en el curso de su existencia. Este documento plantea que:

(...) las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes (Consejo de Europa, 2001, p. 6).

La **competencia pluricultural** se define, entonces, como "(...) la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado- varias lenguas y posee experiencias de varias culturas" (Paricio, 2004, p. 5)¹⁶.

¹⁵ Torres (2003) –apoyada en Page (1999)-, la presenta a modo de competencia comunicativa intercultural general.

¹⁶ Según el Marco Común Europeo de Referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación, la competencia plurilingüe y pluricultural ayuda a los alumnos a:

- construir su identidad lingüística y cultural mediante la integración en ella de una experiencia plural de aquello que es diferente a lo propio;
- desarrollar su capacidad de aprender a partir de esta misma experiencia plural de relacionarse con varias lenguas y culturas (Consejo de Europa, 2001, p. 133).

A diferencia de la general, la **competencia intercultural específica** se sustenta en el análisis de las características internas propias de una cultura en particular (Torres, 2003, p. 26), por lo que abarca el conocimiento de aquellos elementos que distinguen a las comunidades con el fin de actuar con naturalidad entre las diferencias. Tanto la competencia intercultural específica como la general aportan beneficios a la comunicación intercultural, pues permiten construir una percepción de lo general compartido y lo específico diferenciador entre distintas culturas.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que la continua modificación de las identidades y valores sociales de los individuos a los largo de la vida –a medida que entran en contacto con nuevos grupos-, así como la imposibilidad de saber con anticipación cuál va a ser el conjunto de conocimientos necesarios en una interacción con personas pertenecientes a otras culturas, señalan la adquisición de la competencia intercultural como un proceso inacabable, que no puede ser totalmente perfecto, pero cuya imperfección no entorpece una comunicación satisfactoria (Valdés, 2010, p, 48), (Byram, Gribkova y Starkey, 2002 –citados por Paricio, 2014, p. 223) (Paricio, 2004, p. 7).

CONCLUSIONES

La adopción del enfoque intercultural se sustenta en la necesidad de formar a un profesional en correspondencia con los requerimientos del contexto en el que ha de realizar sus modos de actuación. Las dinámicas del mundo contemporáneo, marcadas por la internacionalización de prácticas de variada naturaleza y sus consecuentes contactos entre culturas, constituyen una realidad ineludible a la hora de diseñar, ejecutar y evaluar el proceso de formación de quienes están llamados a participar activa

y éticamente en el escenario que los circunda. Este imperativo gana mayor énfasis cuando se trata de profesionales en lenguas extranjeras, directamente avocados al éxito del encuentro entre universos culturales heterogéneos.

El PEA de culturas extranjeras deberá tributar al desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes. Para ello resulta imprescindible la superación de enfoques descriptivos en el tratamiento de aspectos culturales, de manera que se potencie y cultive la función de tales especialistas como mediadores entre las culturas en contacto -la propia y las de las comunidades que hablan la lengua meta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bueno, C. y Martínez, J. M. (2002). Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia. *Humanidades Médicas*, 2(1). Recuperado el 1ro de noviembre de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202002000100005

Centro Virtual Cervantes (1997-2019a). Competencia comunicativa. Recuperado el 8 de octubre de 2019, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

Centro Virtual Cervantes (1997-2019b). Competencia intercultural. Recuperado el 8 de octubre de 2019, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

Centro Virtual Cervantes (1997-2019c). Competencia sociocultural. Recuperado el 8 de octubre de 2019, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm

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/

Diviñó, E. (2016). Estrategia linguodidáctica para el tratamiento de los valores a partir de la comprensión de lectura de cuentos, en condiciones de multiculturalidad. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Lingüísticas. Universidad de La Habana.

Morales, A. A. (2016) Concepción didáctico-metodológica para el desarrollo de la competencia intercultural en los guías de turismo de idioma alemán. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Lingüística. Universidad de La Habana, Cuba.

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. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. Revista Iberoamericana de Educación, 34(2), 1-12. Recuperado el 20 de abril de 2020, de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3002>

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española (s.f.). Recuperado el 12 de noviembre de 2020, de <https://dle.rae.es/competencia>

Torres, H. M. (2003). El Desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural de los Estudiantes de la Licenciatura en Inglés con Segunda Lengua Extranjera, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Filológicas. Universidad de La Habana, Cuba.

Urrutia, I. E. (2016). Formación por competencias. En T. Ortiz y T. Sanz (Coords.), Visión pedagógica de la formación universitaria actual (pp. 193-229). La Habana: Editorial UH.

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.

LA EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL PARA ESTUDIANTES DE POSGRADO DESDE LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL: RECURSO EDUCATIVO ABIERTO. GLOSARIO

Autoras: Herminia Carmen Taño Hernández-Piloto, harold24@fp.sld.cu
Guadalupe de las Mercedes Quesada Pita, lupequesada@infomed.sld.cu

Maritza de la Caridad Venet Pérez, maritzavp@infomed.sld.cu

Universidad de Ciencias Médicas de La Habana

RESUMEN

La Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, ingresa estudiantes de posgrado no hispanohablantes que se preparan para cursar especialización de maestría y doctoral de la salud en Cuba. En el curso escolar 2018-2019 se incluyó en el currículo para la preparación de estos la Práctica Preprofesional de Química y se planteó ¿Cómo contribuir con información de temáticas medioambientales sobre sustancias radiactivas en la Práctica Preprofesional para el desempeño en la competencia comunicativa? El objetivo es socializar los resultados en la preparación de la educación medioambiental de los estudiantes no hispanohablantes del curso de posgrado, mediante la aplicación en la Práctica Preprofesional de Química del recurso educativo abierto y un glosario: "La radiactividad y los radiofármacos en Química. Se emplearon métodos de los niveles teóricos, empíricos y matemáticos que aportaron el recurso educativo abierto que incluyó 65 diapositivas. Con su implementación, se tributó al conocimiento del empleo, contaminación medioambiental y medida de protección de sustancias radiactivas y sus efectos en la humanidad, al mismo tiempo con el uso de la herramienta del lenguaje y la inclusión de vocablos de asignaturas no filológicas se contribuyó al mejoramiento de las habilidades comunicativas y al registro de términos. Respondió a las líneas de trabajo metodológico de la institución: desarrollo de las habilidades comunicativas, orientación salubrista y trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación. Además, aportó en el cumplimiento del objetivo 12.8 en el Anexo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenido.

Palabras clave: práctica preprofesional, educación medioambiental, recurso educativo abierto, glosario

ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR GRADUATE STUDENTS FROM PRE-PROFESSIONAL PRACTICE: OPEN EDUCATIONAL RESOURCE. GLOSSARY

SUMMARY

The Preparatory Faculty of the University of Medical Sciences of Havana is admitting non-Spanish speaking graduate students who are preparing to take a master's and doctoral degree in health in Cuba. In the school year 2018-2019, the Pre-professional Practice of Chemistry was included in the curriculum for the preparation of these students and it was asked: How to contribute with information on environmental issues about radioactive substances in the Pre-professional Practice for the performance in the communicative competence? The objective is to socialize the results in the preparation of environmental education for non-Spanish speaking students of the postgraduate course, through the application in the Preprofessional Practice of Chemistry of the open educational resource and a glossary: "La radioactivity and radiopharmaceuticals in Chemistry. Methods of the theoretical, empirical and mathematical levels were used, which provided the open educational resource that included 65 slides. With its implementation, the knowledge of the use, environmental contamination and protection measure of radioactive substances and their effects on humanity was contributed, at the same time with the use of the language tool and the inclusion of vocabulary of non-

philological subjects contributed to the improvement of the communicative abilities and the registration of terms. It responded to the institution's lines of methodological work: development of communication skills, health orientation and work with information and communication technologies. It also contributed to the fulfillment of objective 12.8 in the Annex of the Agenda 2030 for Sustainable Development.

Keywords: pre-professional practice, environmental education, open educational resource, glossary

INTRODUCCIÓN

La Facultad Preparatoria se sustenta en la Resolución No. 183 del Ministro de Salud Pública de 30 de marzo de 2012 que creó el Centro de Convenciones y Servicios Académicos, subordinado a la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana (UCMH).

Posteriormente la Resolución No. 9 del Ministro de Salud Pública del 20 de enero de 2015 creó la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana con las funciones que actualmente tiene asignadas en la formación de estudiantes no hispanohablantes en la comunicación en idioma español y la educación en ciencias naturales y sociales necesarias para su ingreso a carreras de Ciencias Médicas.

La Práctica Preprofesional es una estrategia dentro del proyecto Concepción curricular pedagógica de la Facultad Preparatoria, por la necesidad de perfeccionar el modo de aprendizaje de estudiantes no hispanohablantes en la comunicación en idioma español y la formación científica y humanista necesaria para su ingreso a las especialidades, maestrías o doctorados de las Ciencias Médicas en correspondencia con convenios de gobierno o para estudiantes autofinanciados. En tal sentido se define el fin de la Facultad Preparatoria como: La formación de los estudiantes con un nivel superior desde el enfoque científico- humanista social, expresado en la formación y desarrollo personal, académico y ético, mediante la influencia personológica en correspondencia con las exigencias de su futura superación posgraduada.

De modo que se ha implementado un currículo que a la par del dominio del idioma Español, se aporte una nivelación en cuestiones de las ciencias básicas y humanidades que los capacite para su ingreso a las diferentes especialidades maestrías y doctorados de la educación posgraduada.

En esencia, la experiencia de esta práctica educativa ha verificado que la equivalencia, sistematización, actualización de los conocimientos y las habilidades en el idioma Español para su tránsito a los estudios superiores en las especialidades que escogen, esto contribuye al acceso, permanencia, promoción, egreso y protagonismo en nuevas figuras del posgrado, pues los diseños curriculares fomentan además, formación, orientación y desempeño profesional, por el currículo concebido, para la investigación incluye la preparatoria de Idioma Español y la Práctica Preprofesional desarrollada por las asignaturas: Fuentes de Información Informática, Introducción a las Ciencias de la Salud, Biología, Química y Aprender a Aprender.

La Práctica Preprofesional en el proceso de enseñanza- aprendizaje de idioma Español con los estudiantes de posgrado, no hispanohablantes, de la Facultad Preparatoria se sustenta sobre la base de los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, didácticos, lingüísticos, tecnológicos y curriculares, que la caracterizan.

En la Facultad Preparatoria se diseñan y se desarrollan las actividades curriculares y extracurriculares encaminadas a favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la educación medioambiental, la investigación y en la perfección de la competencia comunicativa y sociocultural para el mejor desempeño profesional del futuro salubrista.

Durante la Práctica Pre profesional se concibe el trabajo de la asignatura Química para ampliar los conocimientos medioambientales que se desarrollan en la cátedra Educación ambiental y salud desde el departamento de Extensión Universitaria.

En el Proyecto Cátedra Multidisciplinaria “Educación Ambiental y Salud” (2016), del departamento de Extensión Universitaria se plantea que: “La Educación Ambiental se concibe como un proceso permanente en el que los individuos y la colectividad cobran conciencia de su medio y adquieren los conocimientos, los valores, las habilidades, la experiencia y la voluntad capaces de hacerlos actuar individual y colectivamente para resolver los problemas actuales y futuros del medio ambiente.”

Por otra parte se declara en el Proyecto que: “La formación ambiental del egresado de medicina favorece la toma de conciencia y contribuye a que el mismo asuma posiciones de compromiso con su responsabilidad social en aras de elevar la calidad de vida de la población y por consiguiente la excelencia en los servicios de salud que se prestan,

todo lo cual exige armonizar la Estrategia Ambiental Nacional, Estrategia Ambiental Nacional del Ministerio de Salud Pública (MINSAP) y la Estrategia Nacional de Educación Ambiental en la Facultad Preparatoria de la UCMH.”

Además, el presente trabajo considera el objetivo 12.8 en el Anexo. *Transformar nuestro mundo* en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenido, que se expresa en: “(...) velar porque las personas de todo el mundo tengan información y conocimientos pertinentes para el desarrollo sostenible y los estilos de vida en armonía con la naturaleza.” (ONU, 2016).

Esto permite presentar a modo de problema: ¿Cómo contribuir con información de temáticas medioambientales sobre sustancias radiactivas en la Práctica Preprofesional para el desempeño en la competencia comunicativa de los estudiantes de posgrado no hispanohablantes en su especialización como profesionales salubristas?

La conferencia de la asignatura en la Práctica Preprofesional de Química, como forma de organización, se trabaja en la exploración de recursos que apoyen la enseñanza y el aprendizaje, así como áreas de estudio e investigación.

En la bibliografía de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), refiere que a partir del año 2002, se considera que el acceso universal a la educación de calidad contribuiría a la paz, el desarrollo social y económico sostenible y el diálogo intercultural y en su acepción más simple, el concepto de Recursos Educativos Abiertos (REA) se refiere a cualquier recurso educativo y cualquier material que haya sido diseñado para la enseñanza y el aprendizaje que esté plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar regalías o derechos de licencia.

Las modalidades que se incluyen en cualquier tipo de recurso educativo, disponible de forma gratuita para ser empleada por la comunidad educativa. Mosquera (2018) refiere que están: libros de texto, artículos de revista, vídeos, podcasts, blogs, wikis, herramientas, aplicaciones, programaciones curriculares, unidades didácticas, experiencias educativas, imágenes, infografías, simulaciones, bases de datos, juegos, plataformas, cursos, redes sociales, foros y así un largo material didáctico que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje, en estos tiempos actuales.

La bibliografía que sirve de base en esta ponencia, Manual Metodológico, Universidad Virtual de Salud. Zacca et al. (2013) en la que refieren todo material que sirva de apoyo a la docencia y a la investigación que se halle en el dominio público puede considerarse un Recurso Educativo Abierto. Además, expone que el supercurso está dentro de las modalidades del REA, porque se utilizan para el autoaprendizaje o para la enseñanza guiada por un profesor y se emplean íntegramente o en alguna de sus partes en diferentes contextos educativos.

Una muestra ostensible, de la connotación originada por la intoxicación del medio ambiente son los nuevos registros léxicos paradigma lingüístico en las esferas educativo y salubrista de todas las naciones afectadas.

Se propuso por los autores la confección del glosario con el registro, por parte de los estudiantes y profesor de términos relacionados con la contaminación radiactiva.

En el curso escolar 2018-2019 se elabora e imparte la conferencia durante la Práctica Preprofesional en la asignatura Química por lo que el objetivo es socializar los resultados en la preparación de la educación medioambiental de los estudiantes no hispanohablantes del curso de posgrado en la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, mediante la aplicación en la Práctica Preprofesional de Química del recurso educativo abierto, supercurso "La radiactividad y los radiofármacos en Química" y la confección de un glosario.

A partir de la concepción dialéctico-materialista en este trabajo se emplearon métodos de nivel teórico, nivel empírico y matemático.

Métodos del nivel teórico: Histórico-lógico permitió el estudio de los resultados en las participaciones de los estudiantes de posgrado, como protagonistas en las actividades de la cátedra Educación ambiental y salud.

Análisis y síntesis proporcionó determinar las regularidades en la importancia y las necesidades de la ampliación y preparación en la temática de las sustancias radiactivas para los profesionales de la salud.

Análisis documental partió de la revisión del folleto Radiofármacos en Química (Taño, 2016). Se realizó la búsqueda en bibliografías impresas y electrónicas de las

informaciones, sobre las aplicaciones y control de las regulaciones nacionales e internacionales medioambientales relacionadas con las sustancias radiactivas existentes de cada uno de los países de los estudiantes participantes en la práctica preprofesional, así como algunas tecnologías aplicadas en procesos industriales, tendentes a la contaminación radiactiva. Se precisó informaciones relacionadas con las especializaciones de los estudiantes de posgrado donde se manifestara la aplicación médica de las sustancias radiactivas. Se consultaron informaciones sobre las definiciones de los recursos educativos abiertos y las características de los súper cursos.

Todos los documentos tenían como objetivo contextualizar la temática del trabajo a estos.

Métodos del nivel empírico: La observación se realizó en los grupos docentes de pregrado desde el curso escolar 2015-2016 y a partir del curso escolar 2017-2018 a los grupos de posgrado.

Encuestas se mantuvo la retroalimentación con los estudiantes de los grupos de posgrado donde se aplicaron técnicas de evaluación formativa (Valdés, et.al, 2017).

Así mismo se emplearon métodos matemáticos en el procesamiento de la información recogida.

Con su implementación se contribuye al conocimiento del empleo, contaminación medioambiental y protección de sustancias radiactivas en las emisiones de los radioisótopos, y sus efectos en la humanidad. Además, con el uso de la herramienta del lenguaje y la inclusión de vocablos de asignaturas no filológicas como Biología, Física, Introducción a las Ciencias de la Salud, entre otras, encaminado a favorecer y a desarrollar la independencia cognoscitiva de los estudiantes desde un enfoque interdisciplinario, por lo que favorece al mejoramiento de las habilidades comunicativas y al registro de términos que tributan a la competencia comunicativa.

Su pertinencia responde a las líneas de trabajo metodológico de la Institución: en el desarrollo de las habilidades comunicativas y su orientación salubrista, en el empleo de la caracterización de los estudiantes y en el trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación, así como en el protagonismo estudiantil en la gestión de

su autoaprendizaje y la confección de un glosario relacionado con la temática de la radiactividad y la contaminación ambiental desde sus especialidades.

DESARROLLO

En el curso escolar 2018-2019 se incluyó en el currículo para la preparación de los estudiantes de posgrado la Práctica Preprofesional de Química, con la conferencia para 4 horas clases.

Para la conferencia, mediante la caracterización de los estudiantes relacionada con el país de procedencia y la especialización que van a cursar, se elaboró como recurso educativo abierto el supercurso "La radiactividad y los radiofármacos en Química".

En el trabajo se recoge brevemente algunos de los fundamentos que avalan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Química en la Práctica Preprofesional mediante la aplicación del supercurso, como se describe a continuación:

En lo psicológico.-El estudio de los modos de instruir y de educar, la validez de las intervenciones educativas para entender las características del aprendizaje como refiere Fuentes (2009), en la etapa adulta con el objeto de optimizar el proceso, la aplicación de teorías y de los principios acerca del desarrollo humano que describen cambios en las habilidades mentales (cognición), roles sociales, razonamiento moral y creencias acerca de la naturaleza del conocimiento.

En lo sociológico. -La teoría sociológica ha abordado desde sus inicios el tema de la educación como un elemento estructural del sistema de organización y reproducción social, poniendo énfasis en su importancia dentro del proceso de socialización humana y la educación en el crecimiento y desarrollo de los grupos humanos.

En lo pedagógico.-La formación de posgrado encuentra entre sus funciones básicas, como Matos, & Concepción, (2018) refieren que desarrollar la docencia, la investigación tecnológica y cultural, la atención personalizada de necesidades de formación, el trabajo colectivo, la integración en redes y la superación continua con el objetivo de promover el desarrollo sostenible, el acceso a la información nacional e internacional y garantizar la autogestión del aprendizaje y la socialización del conocimiento, desde sus

componentes como proceso formativo: la investigación, innovación, creación artística y formación académica del profesional en ejercicio.

Perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje como instrumento estratégico importante para las políticas de desarrollo acelerado y que al asumir el reto del vertiginoso desarrollo de las ciencias y las tecnologías, se deberá enfatizar en necesidades de aprendizaje que se adecuen a los recursos materiales y disponibilidades contextuales. Este proceso muestra una tendencia hacia la instrucción participativa, con énfasis mayor en el uso de medios que soporten los métodos analíticos, en principio con ayuda del docente, pero haciendo uso de la actividad independiente.

En lo didáctico. - La didáctica es una disciplina de las ciencias pedagógicas que contribuye a la calidad del proceso docente educativo. Este último en la Facultad Preparatoria debe ser desarrollado en sus componentes fundamentales, para lograr que el estudiante conozca los objetivos, el contenido, los métodos empleados, para la autogestión del saber en el transcurso de la Práctica Preprofesional, como una de las formas organizativas de la docencia, los medios y la evaluación, basado en la enseñanza como trasmisión de conocimientos comunicativos y culturales imprescindibles.

En lo lingüístico. - La Práctica Preprofesional propicia un vínculo entre lenguaje y otros aspectos cognitivos y perceptivos. Las dos capacidades cognitivas principales que emplea el lenguaje: la categorización y los procesos de metáfora-metonimia se ejercitan en la relación sujeto-contexto. La lingüística cognitiva corrobora la correspondencia entre el pensamiento conceptual, la experiencia corpórea y la estructura lingüística. El lenguaje es una parte más de toda la organización cognitiva del ser humano que se enriquece en la actividad social. La Práctica Preprofesional como forma de organización de la enseñanza favorece la autogestión del aprendizaje en los escenarios naturales porque en la propia comunicación se aprende y se resignifica el nuevo saber a través del lenguaje y la praxis académica.

La preparación electrónica para el supercurso incluyó 53 diapositivas con explicaciones distribuidas y referencias bibliográficas, en su mayoría, para la contribución de una mejor comprensión de los estudiantes.

El supercurso cumplió con lo que se orienta en la metodología en el Manual Metodológico Universidad Virtual de Salud y con los fundamentos para el proceso enseñanza-aprendizaje de la Práctica Preprofesional, de acuerdo con la temática se presenta un resumen del contenido que se organizó como aparece a continuación:

- Introducción. Desarrollo histórico de la estructura del átomo. Siglo XX. Caracterización del núcleo. Isótopo.

Se presentan 14 cuadros resúmenes y 4 imágenes.

Se orienta el registro de términos como tarea investigativa para la confección del glosario sobre el tema la Radiactividad.

- La radiactividad. Desintegración radiactiva. Radiofármacos. Aplicaciones. Sensibilidad de las células. Niveles y daños

Se presentan con 11 cuadros resúmenes, 1 imagen y 11 fotos.

- Protección radiológica. Fuentes naturales. Regulaciones para el trabajo con sustancias radiactivas.

Se presentan con 3 cuadros resúmenes, 4 imágenes y 5 fotos.

Además, se incluyó las conclusiones, autoevaluación y bibliografía.

Se propuso la confección del glosario de términos relacionados con la contaminación radiactiva por su utilidad que se remonta a varios siglos atrás. En la antigüedad los glosarios serán aquellos documentos que, se dedicaban a la recolección de términos oscuros o con significados que no fueran tan comunes y la realización de anotaciones sobre estos que permitieran una mejor comprensión de los textos. Basándose en este servicio es que posteriormente se crearon los diccionarios, más amplios pero cuya finalidad es semejante, aportar conocimientos acerca del significado de las palabras.

Etimológicamente la palabra "glosario" proviene del latín "glossarium", formado de glosa" (palabra oscura, o difícil de entender) y "arium" (lugar para guardar cosas). En

términos sencillos, un glosario significa "lugar donde se guardan las palabras que no se entienden" (Diccionario etimológico, 2020)

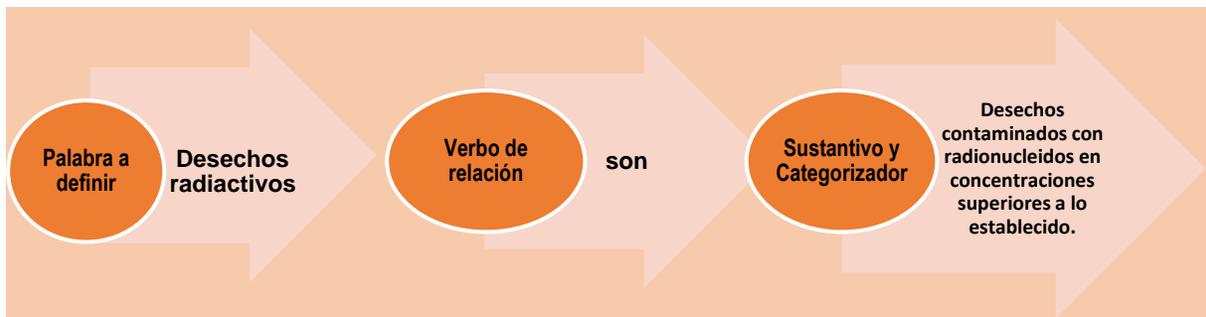
Este glosario, al decir de los autores, parafraseando el objeto de estudio de varias disciplinas es una recopilación de definiciones o explicaciones de palabras y frases asociadas que versan sobre el tema la radiactividad situación problemática a nivel global con impacto en Cuba, entre ellas: Lingüística por abordar el binomio lengua-habla, Semiótica y Semántica por demostrar los nodos significativos, Lexicología por aglutinar un grupo de palabras relacionadas con la contaminación, diagnósticos y terapias con sustancias radiactivas, Epidemiología, porque estudia, atiende y realiza acciones para la prevención de enfermedades provocadas por la contaminación. Antropología estudia al ser humano integralmente en su evolución biológica ante la contaminación radiactiva, su desarrollo, modos de vida y la diversidad de expresiones culturales y lingüísticas en medio de la actual contaminación del medio ambiente. Estas condicionantes son aspectos de gran importancia para su confección y funcionalidad

La licenciada en Letras Evelyn Hugo (Hugo, 2020), refiere que el glosario se parece al diccionario (incluso, suele ordenarse alfabéticamente), pero tiene la particularidad de presentar solo palabras de áreas específicas del conocimiento, es decir, términos disciplinares especializados, además expone 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 propuesto por, Evelyn Hugo, Rojas que en esta ponencia se extrapola como se observa:



Tomado de Evelyn Hugo Rojas, Elaboración de glosario

El vocabulario utilizado en el glosario refleja el medio físico y social de los hablantes de Cuba y de otros países, porque es un inventario de las ideas, los intereses, la producción intelectual y las ocupaciones de una comunidad pedagógica de la Facultad Preparatoria que se adaptan a las preocupaciones, los intereses y las vivencias de los hablantes en el espacio académico. Utilizar el glosario es conocer el léxico, saber usarlo, y también conocer y saber utilizar las normas que controlan la combinación correcta de los elementos. Las situaciones sociales son muy diversas, disponer de este glosario es conocer términos y frases según las convenciones sociales que distinguen al binomio profesor –grupo de estudiantes de posgrado de la Institución.

A continuación, se visualiza un fragmento del glosario.



Glosario digital sobre la Radioactividad

Término	Definición
Las radiaciones ionizantes	<p>Generadas en la desintegración radiactivas son el resultado de someter, a un fuerte campo magnético algunos elementos químicos, llamados radiactivos, pueden ser de tres tipos:</p> <p>-alfa, es un flujo de partículas positivas constituido por dos protones y dos neutrones.</p> <p>-beta, es un flujo de electrones producido por la desintegración de neutrones en los núcleos radiactivos.</p> <p>-gamma, es un flujo de ondas electromagnéticas de alta energía si proviene de la re estructuración del núcleo o de mucha energía si proviene de la reestructuración de capas profundas del átomo (rayos X).</p> <p>La penetración de la radiación alfa en la materia es muy baja, pudiendo ser detenida por una simple hoja de papel. La radiación beta es más penetrante, necesitándose unos milímetros de espesor de aluminio o metacrilato. Por el contrario, la radiación gamma es muy penetrante por lo que se hacen necesarios espesores importantes de plomo u hormigón para absorberla.</p>
Radiofármacos	<p>Es la incorporación de los radioisótopos, obtenidos por reacción nuclear espontánea o artificial, a moléculas químicas (ligando) para su aplicación en la medicina nuclear en estudios de diagnósticos, terapias y marcajes. Estos radiofármacos se aplican dentro del organismo humano por diversas vías (la más utilizada es la vía intravenosa). Una vez que el radiofármaco está dentro del organismo, se distribuye por diversos órganos dependiendo del tipo de radiofármaco empleado.</p>
Agente	<p>Causa activa, lo que tiene para producir un efecto: agentes físicos, naturales, contaminantes, entre otros.</p>

Las indagaciones realizadas por el binomio profesor-grupo de estudiantes de posgrado sobre el tema de la contaminación radiactiva permiten después de procesar la información obtenida, en un inicio disponer de una nueva herramienta para un aprendizaje desarrollador de estudiantes y profesionales al decir de la estudiosa Doris Castellanos (Castellano, 2005) sobre 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.

El supercurso se aplicó a grupos docentes con la cantidad de estudiantes de posgrado como se refiere a continuación:

Número de grupos docentes	Cantidad de estudiantes	Diferentes nacionalidades que participaron
9	51	8

Los países de los estudiantes que participaron son:

Tanzania	Mali
Angola	Kenia
Islas Seychelles	Sudáfrica
Ghana	Mozambique

Los estudiantes de posgrado eran egresados de licenciatura o doctor en medicina general integral, que realizaban su preparatoria para el tránsito hacia especialidades, maestrías o doctorados según corresponda.

En las participaciones de los estudiantes se precisaron e intercambiaron las informaciones relacionadas con las especializaciones en las cuales se ponen de manifiesto la aplicación de las sustancias radiactivas en prácticas médicas y se registraban los términos concebidos por los estudiantes, que devino en una herramienta didáctica, científica, ambientalista, portable y ética para la elaboración del glosario.

Entre las especialidades estaban:

Psicología, Educación y promoción para la salud, Bioestadística, Farmacoepidemiología, Medicina intensivista, Obstetricia y ginecología, Ortopedia, Neurocirugía, Anatomía patológica, Pediatría, Hematología, Dermatología, Anestesiología, Oftalmología y Medicina deportiva, Rehabilitación, Traumatología y Caumatología.

Para el desarrollo de la conferencia se investigaron aplicaciones, en las especializaciones, de radioisótopos con vínculos en las técnicas para el diagnóstico, marcajes, terapia, entre otros.

Como se pudo referir en los múltiples procederes terapéuticos de uso en dermatología, en los que están los agentes físicos, como son: radiaciones ultravioletas, rayos X o terapia superficial, crioterapia, electrocirugía y rayos láser, lo que permitió el debate e intercambio entre los estudiantes.

Se trabajó con las informaciones, aplicaciones y control de las regulaciones nacionales e internacionales medioambientales vinculadas con las sustancias radiactivas existentes en esos países, referidas en la conferencia, lo que facilitó el diálogo y punto de vista de los estudiantes, así como sus recomendaciones.

Al concluir la conferencia se aplicó la evaluación del desarrollo de esta forma de organización de la docencia, así como de la presentación del supercurso, por parte de los estudiantes, con los indicadores: positivos, negativos e interesantes (PNI). Se presenta un resumen de algunos aspectos de los resultados en el procesamiento de la información, como aparecen a continuación:

Positivos	<ul style="list-style-type: none"> • La preparación, organización, dominio y presentación por parte de la profesora • El empleo de los términos, conceptos, tecnologías, no conocidos por los estudiantes precisó la explicación y aclaración adecuada lo que facilitó la ejercitación en la lectura, comprensión y valoración participativa de los estudiantes durante la Práctica Preprofesional • La confección de un glosario con el registro de términos permitió una mejor comprensión holística de la contaminación y la radioactividad dada las necesidades de los estudiantes • La importancia del conocimiento de la temática para la preparación de las especializaciones, permitió que se reflexionara sobre las medidas de seguridad y bioseguridad que deben cumplirse por las instituciones que tengan estos servicios salubrista en su país, así como el dominio de las regulaciones nacionales e internacionales
Negativos	<ul style="list-style-type: none"> • El corto tiempo para el desarrollo del tema en la Práctica

	Preprofesional
Interesantes	<ul style="list-style-type: none"> • La conferencia fue muy importante, educativa y positiva en este período de preparación del posgrado • La historicidad con las fotos presentadas en el tema • El conocimiento de los efectos secundarios en el tratamiento con los radiofármacos • Los niveles en el organismo y daños por la sensibilidad de la célula a las radiaciones • La presentación e identificaciones de las señalizaciones para las zonas de protección radiológica

Los estudiantes plantearon algunas recomendaciones como: La Práctica Preprofesional de Química se debe mantener y desarrollar al inicio del currículo en el posgrado y con mayor tiempo ya que sirve de información, preparación y aplicación en el trabajo final y permite buscar más informaciones acerca del país. Incluir el tema durante el programa de la especialización. Capacitar al personal nacional sobre el uso, aplicación, mantenimiento y control del trabajo con sustancias radiactivas, equipos y medios de protección radiológica.

En el desarrollo de la conferencia, de la Práctica Preprofesional, se evidenció intereses y motivaciones durante la participación de los estudiantes, con atención personalizada de cada uno, de acuerdo con el contenido del supercurso.

Se identificó las radiaciones emitidas por las sustancias radiactivas en el proceso de desintegración y algunos radioisótopos utilizados como radiofármacos en la Medicina Nuclear para estudios de diagnósticos, terapias y marcajes. Así como la diferente sensibilidad a las radiaciones de las células en el organismo y los efectos clínicos que se dividen en daños tempranos y tardíos.

En la mayoría de los países se constató el conocimiento sobre la Estrategia Nacional aplicada acerca del Cambio Climático, no así con las regulaciones para el uso con las sustancias radiactivas y de las normas de seguridad planteada por la Organización Internacional de Energía Atómica, como se observó que la práctica de la Medicina Nuclear se encuentra regulada hoy día en todos los países por organismos científicos

internacionales como Comisión Internacional de Protección Radiológica (ICRP) encargados a dictar normas relacionadas con estos temas.

El trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación con la modalidad del recurso educativo abierto, propició la gestión del autoaprendizaje del estudiante como se señala en el Manual en el que se define el recurso educativo abierto como un repositorio de lecciones para el autoaprendizaje o para la enseñanza guiada por un profesor.

En la realización de la conferencia se propició la actividad independiente y colectiva de los estudiantes y la contribución al desarrollo de las habilidades comunicativas que aumentaron la fluidez y precisión, al hacer uso de la herramienta del lenguaje con el estilo adecuado del idioma español, tanto en el aspecto de la comunicación oral en la vida cotidiana como en el empleo del lenguaje médico y técnico al incorporar vocablos de las asignaturas no filológicas, encaminado a favorecer y a desarrollar la independencia cognoscitiva de los estudiantes y el dominio de las habilidades comunicativas en el plano oral y en el escrito, así como una adecuada interculturalidad entre los países participantes y en el contexto de la sociedad.

La confección del glosario digital por los estudiantes favoreció el uso y aprovechamiento más racional del tiempo.

En el desarrollo de la conferencia se constató como deficiencia el poco tiempo disponible para la realización y la planificación, que permitiera a los estudiantes investigar y realizar búsquedas de información que se relacionara con la temática y problemática existente en su país.

CONCLUSIONES

Los resultados en la preparación de la educación medioambiental de los estudiantes no hispanohablantes del curso de posgrado en la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, mediante la aplicación en la Práctica Preprofesional del recurso educativo abierto, supercurso "La radiactividad y los radiofármacos en Química contribuyen: Al conocimiento del empleo, contaminación medioambiental y protección de sustancias radiactivas en el marcaje, diagnóstico y terapia de la atención médica. A la autogestión del aprendizaje sobre la radiactividad y

los radiofármacos en Química. Al mejoramiento de las habilidades comunicativas que tributan a la competencia comunicativa con el uso de la herramienta del lenguaje y la inclusión de vocablos de asignaturas no filológicas. Al trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación en la modalidad del recurso educativo abierto, como un repositorio de lecciones que propicia la gestión del autoaprendizaje del estudiante. Y a la elaboración de un glosario digital con el registro de términos relacionado con la temática de la radiactividad y la contaminación medioambiental

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castellanos, D. (2001) *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*, Curso 26. Pedagogía 2005.IPLAC. Ciudad de La Habana. Cuba. Recuperado de <https://www.google.com/search?q=Doris+Castellanos%2C+Estrategias+para+promover+el+aprendizaje+desarrollador+en+el+contexto+escolar%2C+conferencia%2C+Universidad+Pedag%C3%B3gica+Enrique+Jos%C3%A9+Varona%2C+La+Habana%2C+2001+&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-e>

Diccionario etimológico. (2020). Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?glosario>

Fuentes HC. (2009) *La concepción científica holístico configuracional. Una alternativa en la construcción del conocimiento científico. Su aplicación en la formación de los profesionales de la Educación Superior en la contemporaneidad*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Educación Superior “Manuel F. Grau” Universidad de Oriente.

Hugo, E. (2020). Elaboración de un glosario *Aprende. Programa de apoyo a la Comunicación Académica*. Recuperado de http://comunicacionacademica.uc.cl/images/recursos/espanol/lectura/recurso_en_pdf_extenso/9_elaboracion_de_glosarios.pdf.

Matos, A. & Concepción, T. (2018). Fundamentos pedagógicos y didácticos de la enseñanza de las técnicas histológicas básicas en la formación de postgrado. Recuperado de <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rPProf/article/view/322/527>

Mosquera. I. (2018) Los recursos educativos en abierto (REA): hasta el infinito y más allá. *Revista UNIR*. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/los-recursos-educativos-en-abierto-rea-hasta>.

Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). Guía Básica de Recursos educativos abiertos. (REA). *UNESDOC, Biblioteca Digital*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark>.

Organización Naciones Unidas (ONU) (2016) *Anexo: Transformar nuestro mundo. Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenido*. Recuperado de <https://www.cepal.org/publicaciones/40155-la-agenda-203...>

Proyecto Cátedra Multidisciplinaria “Educación Ambiental y Salud”. (2016). Facultad Preparatoria, Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. Cuba.

Taño, H. (2016). *Folleto Radiofármaco en la Química*. I Jornada Científica Pedagógica. Facultad Preparatoria Universidad de Ciencias Médica de La Habana. Cuba.

Valdés M. Taño HC, & Araujo II. (2017). La evaluación formativa: una experiencia pedagógica en el curso de Química de la Facultad Preparatoria. *Rev. Pedagógica Enrique José Varona*. Recuperado de <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rPProf/article/view/322/527>

Zacca G, Diego FM, Martínez GM, Vidal M, Nolla NE & Rodríguez L. (2013) Manual metodológico. Universidad Virtual de Salud – UVS. Recuperado de www.uvscuba.sld.cu

LA SUPERACIÓN: UNA NECESIDAD PARA EL MEJORAMIENTO PROFESIONAL Y HUMANO DEL DOCENTE DE LA FACULTAD PREPARATORIA

Autores: MSc. Maritza de la Caridad Venet Pérez, maritzavp@infomed.sld.cu
MSc. Guadalupe de las Mercedes Quesada Pita, lupequesada@infomed.sld.cu
Ing. Yordan Herrera Venet, maritzavp@infomed.sld.cu

Facultad Preparatoria, Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

RESUMEN

Ante los nuevos retos que enfrenta la Educación Superior, los docentes, como principal protagonista del cambio en los estudiantes, requieren de un proceso de formación no solo disciplinar, sino también pedagógico y científico-tecnológico. Se hace imprescindible la superación profesional de los docentes universitarios, constituye una prioridad de los estados y organizaciones internacionales, pues está concebida como la piedra angular para lograr calidad y excelencia del proceso docente educativo. Para la Facultad Preparatoria de Idioma Español no resulta ajena la superación profesional de su claustro, dado que la institución educativa tiene por matrícula a estudiantes no hispanohablantes de diversas partes del mundo, lo que presupone un docente mejor preparado. Se realizaron indagaciones teóricas y empíricas a partir de la concepción dialéctico-materialista asumida. Fueron considerados los métodos de Sistematización y Vivencial. El objetivo general del trabajo es proporcionar un espacio reflexivo acerca de la superación profesional del docente, de su necesidad e importancia a través de las conceptualizaciones expresadas por diferentes autores y organizaciones.

Palabras clave: superación profesional; formación docente, formación permanente.

IMPROVEMENT: A NECESSITY FOR THE PROFESSIONAL IMPROVEMENT OF HIGH SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

Faced with the new challenges facing Higher Education, teachers, as the main protagonist of change in students, require a training process not only disciplinary, but also pedagogical and scientific-technological. The professional improvement of university teachers is essential; it is a priority for states and international organizations, because it is conceived as the cornerstone to achieve quality and excellence in the

educational teaching process. For the Facultad Preparatoria de Idioma Español, the professional improvement of its faculty is not alien, since the educational institution has non-Spanish speaking students from various parts of the world as its enrollment, which presupposes a better prepared teacher. Theoretical and empirical research was carried out based on the dialectical-materialistic concept assumed. Systematization and experiential methods were considered. The general objective of the work is to provide a space for reflection about the professional improvement of teachers, their need and importance through the conceptualizations expressed by different authors and organizations.

Keywords: professional improvement; teacher training, permanent training.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad contemporánea tienen lugar profundas transformaciones motivadas, fundamentalmente, por los avances de la revolución científico-técnica, la consecuente explosión de conocimientos y de otros procesos socioculturales, políticos y económicos.

En este orden no se excluye al sistema educativo en general y particularmente a la Educación Superior, pues a lo largo de la historia en la universidad se han sucedido cambios inevitables de gran trascendencia para responder a exigencias de los momentos históricos de la sociedad.

Es entonces que, en este III milenio se observa una gran demanda de la Educación Superior, la cual está relacionada con la necesidad de actualizar la formación del profesorado planteada como una condición imprescindible para evitar la rutinización profesional y la obsolescencia del sistema educativo.

Esta necesidad es acompañada, además, por su extensa diversificación, por el desarrollo profesional del docente y porque este tipo de educación es esencial para la construcción y desarrollo del futuro; donde las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y conocimientos al considerar las necesidades y demandas de estos.

Las autoras consideran que no caben dudas que se ha iniciado el siglo con la imperiosa exigencia de que la universidad y la continua superación de los docentes adquieran una dimensión mundial, para poder encontrar alternativas y soluciones a las problemáticas

de la sociedad y es la institución educativa una de las llamadas como agente activo para enmendarlas

Cuba y sus universidades, en especial las universidades médicas y sus facultades, reciben estos y otros impactos que hacen repensar en las acciones a corto, mediano y largo alcance, tanto en las instituciones educativas con experiencia de trabajo acumulada como en las de nueva creación.

En este marco se instituye, por la Resolución Rectoral 9/2015 del Ministerio de Salud Pública (MINSAP), nueva Facultad Preparatoria de Idioma Español (FPIE) y convertirse en la décimo tercera que pertenece a la Universidad de las Ciencias Médicas de La Habana (UCMH). (Proyecto Concepción pedagógica, 2018)

La misión y visión de la Universidad Médica, de la cual se deriva la misión de la Facultad: que es preparar a los estudiantes no hispanohablantes autofinanciados por Convenio de Gobiernos e Individuales, para su ingreso a carreras de perfil médico, en la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana y otros Centros de Educación Superior del país, en el marco del programa de colaboración de estudios autofinanciados y que a partir del Proyecto de investigación: Concepción Pedagógica integral, cuyo objetivo general es: Diseñar y poner en la práctica una concepción pedagógica integral que se oriente a optimizar el trabajo de la institución educativa en función de la preparación para el pregrado y postgrado de estudiantes no hispanohablantes en consonancia con las directivas de desarrollo económico, social y político de la nación (...) (Proyecto Concepción pedagógica, 2018)

Todo ello exige que los programas de formación inicial y permanente del profesorado de la FP sean de constante innovación. Esto presupone un claustro mejor preparado.

Imbernón, considera que: "(...) los docentes son los agentes principales de la transmisión de conocimientos; demanda a nuevas estructuras del propio sistema educativo, y demanda de desarrollo profesional y social mediante la mejora general de la situación personal y colectiva del profesorado" (Imbernón, 1997)

Sin embargo, en la práctica se constata; a pesar de la experiencia pedagógica de los docentes; que no siempre estos poseen el nivel de preparación más contextualizada, que precisa la institución y la universidad médica, de manera que el claustro enfrente un

Proceso docente-educativo (PDE) que responda a las necesidades y demandas de su peculiar matrícula estudiantil.

Para el desarrollo del presente trabajo las autoras realizaron indagaciones teóricas y empíricas a partir de la concepción dialéctico-materialista asumida. Se aplicó el método de Sistematización para la organización del conocimiento, el método Vivencial, para considerar las experiencias de vida de los docentes y de las autoras para considerar que en algunos docentes:

- existe desconocimientos a cerca de la didáctica de la Educación Superior y específicamente la didáctica de la educación médica.
- presentan insuficiencias en cuanto al dominio y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la aplicación de estas a su preparación profesional.
- existen algunas carencias en cuanto al enfoque interdisciplinarios que promueva aún más un saber integrador.
- desconocen la caracterización psicopedagógica de los estudiantes (no hispanohablantes (multiculturalidad e interculturalidad).
- poseen diversas orientaciones profesionales, experiencias y calificaciones.
- poseen poca experiencia de trabajo pedagógico en la educación superior.

Estas insuficiencias fundamentan la necesidad de favorecer el desempeño pedagógico profesional dirigiendo la superación individual y colectiva.

Es por ello que la FP, como institución educativa, debe continuar ofreciendo especial atención a la superación continua y superación permanente de sus docentes.

El objetivo general del trabajo es proporcionar un espacio reflexivo acerca de la superación profesional del docente, de su necesidad e importancia a través de las conceptualizaciones formadas por diferentes autores y organizaciones.

DESARROLLO

“La vida debe ser diaria, movable, útil y el primer deber de un hombre de estos días, es ser un hombre de su tiempo (...)” (Martí, 1963)

La superación del docente: en opinión de algunas organizaciones

La educación constituye uno de los objetivos estratégicos de una sociedad. Con los niveles de desarrollo alcanzados hoy en día por la humanidad, se revaloriza y considera con especial atención el papel de la educación en el progreso social donde tiene un rol protagónico el docente y su preparación.

En el diccionario Larousse se define superar (Diccionario Bilingüe 1998) como: aventajar, adelantar, en tanto superación es el resultado de superar o superarse.

La formación docente de los profesores universitarios constituye una prioridad de los estados y organizaciones internacionales tales como: la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Regional de Educación Superior en América Latina (CRESAL). Ambas dedican esfuerzos al estudio de la *superación* y sus particularidades.

Desde que la UNESCO planteó, en 1982, que la formación del permanente del profesorado “es un proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades de este profesional, que viene dado por la necesidad de renovar los conocimientos con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad” (Pinya, 2018). El concepto de formación permanente del profesorado se erige como una piedra angular de la calidad educativa.

En los planteamientos es recurrente que la UNESCO, París (1998, 2009), insiste en la necesidad de la formación permanente del profesorado universitario y que su formación docente, se convierta en la prioridad del trabajo de las instituciones al concebirla como clave para el desarrollo de la Educación Superior dentro del sistema de enseñanza general. Estos documentos aseveran que la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza. Por lo que solicitan que es necesario instaurar las más adecuadas estructuras, mecanismos, programas y estrategias que contribuyan a la formación docente. Por tanto, especifican que "un elemento esencial para las instituciones de la enseñanza superior es una enérgica política de formación docente del personal". (UNESCO, 1998)

En el Foro Mundial de Educación Para Todos celebrado en Dakar en el año 2000 los países se comprometieron a “(...) preparar y mantener buenos docentes para el buen desempeño en su profesión, al implementar una estrategia central en cada Estado; para mejorar la educación del país, alcanzar el rendimiento pleno de la escuela, garantizar el aprendizaje de los estudiantes y su formación educativa” (Declaración Mundial, 1998)

Estudios de la UNESCO, 2014, refieren que menos del 75% de los docentes han recibido formación, destacan la necesidad de la formación permanente y que algunos países han elaborado programas encaminados a esto, sin embargo, la demanda sigue latente y emerge de los contextos sociales. (UNESCO, 2018)

EL Proyecto de documento final de la Cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la Agenda para el desarrollo después del 2015, expresa, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible expresa en el objetivo 4, (Educación 2030, 2018)

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover el aprendizaje para toda la vida, cuyas metas son: 4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria, 4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento y el 4.4 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura a la desarrollo sostenible.

Concuerdan los autores con lo expresado por las diferentes organizaciones pues el objetivo común radica en que la superación del profesional del docente es un proceso orientado a facilitar la apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes que permitirán a los docentes asumir las normas, valores y modos de actuación esenciales para el cumplimiento de su responsabilidad profesional en correspondencia con el contexto histórico.

La superación del docente, en opinión de algunos autores

Para Paulo Freire (Moacir, 2007) la formación del maestro fue una preocupación constante y lo manifestó a través de sus numerosas obras donde muestra que: “La educación no es la palanca de la transformación social, pero sin ella no se puede lograr tal transformación (...). Ninguna sociedad se afirma sin perfeccionar su cultura, la ciencia, la investigación, la tecnología, la enseñanza”.

Freire en su obra cumbre “Pedagogía de la autonomía” muestra la magnitud de la formación del maestro para cualquier cambio educativo, sobre todo para mejorar la calidad de la enseñanza, tema constante en los debates de este autor.

Este pedagogo llama la atención sobre la importancia de formar maestros y reflexionó que el maestro para enseñar necesita saber muchas cosas para poder enseñar. Pero lo más importante no es lo que necesita saber para enseñar, sino cómo debe ser para enseñar. Freire insistió en un programa de post-alfabetización para dar continuidad a la formación inicial.

Francisco Imbernón, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Catedrático de la Universidad de Barcelona (España); Coordinador del grupo Formación Docente e Innovación Pedagógica de la misma universidad y Director del Observatorio Internacional de la Profesión Docente, cuya obra versa sobre formación permanente del profesorado, considera que:

“la nueva era requiere una universidad, una nueva formación universitaria y un profesional de la docencia muy diferentes, alega además que la formación, vinculada al desarrollo profesional, es un proceso continuo que se inicia con la elección de una disciplina concreta (formación inicial en un oficio o en una profesión) y cuyo dominio (conocimientos, habilidades, competencias) se va perfeccionando paulatinamente (formación continua o permanente)” (Imbernón, 2012)

El autor que con anterioridad referenciamos, en su libro “10 ideas clave: la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio” 2007, expresa la necesidad de dar un giro en las políticas y en las prácticas de la formación permanente de los profesores, considerando los cambios que se han producido en los contextos sociales y educativos. Expone que “la formación necesita

tiempo, porque hay cambio cultural, supone reflexión basada en participación, autonomía profesional compartida, énfasis en el aprendizaje del profesorado y no tanto en su enseñanza” (Imbernón, 2018)

De lo anterior expresan las autoras que el docente a la vez que transforma a la realidad se transforma a sí mismo y a los que transmite y comparte su cultura, desde su quehacer.

Opinión de ilustres pedagogos

El Sistema de Educación en Cuba se caracteriza por la constante preocupación por la formación integral de las nuevas generaciones y al mismo tiempo por la preparación de uno de sus principales actores. En tal sentido el sistema está condicionado a un perfeccionamiento continuo.

Esta perspectiva de avances de profesores y estudiantes, hoy protagonistas principales del PDE, fueron considerados por ilustres cubanos a lo largo del siglo XIX como: el Padre Félix Varela Morales, prácticamente iniciador y más avanzadamente en el tiempo por el insigne pedagogo Enrique José Varona; quienes comenzaron a luchar por reformar y modernizar los estudios universitarios al comprender que la enseñanza que se ofrecía no podía dar respuesta a las transformaciones que necesitaba el país.

José de la Luz y Caballero quien precisó especificidades de la preparación en esta profesión al expresar que un buen maestro debe ser un hombre que sepa más de lo que exige enseñar expresó que se necesitaba de maestros hábiles y teóricamente profundos, pues no se trata solo de saber, sino de saber enseñar que es un arte más raro y difícil.

Se observa en este sentido que el distinguido pedagogo se adelantó a su época, al expresar la necesidad de contar con profesores que estuvieran preparados no solo para sí, sino también para enseñar, al hacer énfasis en que las principales vías para su formación eran la autosuperación, la investigación y el dominio de la Pedagogía.

José. Agustín Caballero, fue uno de los primeros pedagogos cubanos que valoró la complejidad tanto del enseñar a aprender como de enseñar a enseñar, y así lo reafirmó cuando expresó: “(...) el arte de inspirar las ideas en la cabeza de otro, de disponerlas

según su capacidad, de dirigir las bien, es un arte más raro de lo que se piensa (...)"
(Caballero, 1802)

José Martí refirió que solo se puede enseñar bien lo que se domina bien. Se interpreta de esta idea martiana que resulta imposible comprometer a los estudiantes con su autogestión del aprendizaje, estimular la búsqueda y la creatividad, si el docente no está bien preparado, lo cual solo puede lograrse, si se está dispuesto y de hecho progresa en su superación permanente.

Reflexionan las autoras que no se concibe un profesor que pretenda enseñar a sus estudiantes leyendo el libro de texto, sin ser capaz de dominarlo, re significarlo y conjuntamente con él, de todos aquellos materiales, revistas y diferentes bibliografías que ayuden a despertar la curiosidad, a investigar, a satisfacer necesidades de sus estudiantes y a potenciar un pensamiento holístico. No es prudente un profesor que pretenda enseñar el cómo hacer, sin poder demostrar en la práctica a sus estudiantes en qué consisten las regularidades de los fenómenos y los problemas que se presentan en las indagaciones ante la unidad dialéctica de aprender Vs desaprender.

Reflexionan que la superación es prioridad urgente de la formación inicial y permanente y tiene antecedentes en el pensamiento fundacional pedagógico del cubano.

Fidel Castro Ruz expresó la unidad de pensamiento respecto a la superación de los docentes y su repercusión en la construcción de cualquier sociedad, al expresar: "Hay que centrar la atención en la formación de los maestros y los profesores, porque serán los soldados de vanguardia en la lucha contra la ignorancia y contra el pasado"¹⁵,
(Castro, 1963)

Estas ideas se pusieron en práctica apenas triunfó la Revolución. En el año 1960 se creó el Instituto de Superación Educacional con el objetivo de asumir la superación de todo el personal docente con carácter masivo.

Fidel, preocupado por la superación de los docentes, para alcanzar y mantener los logros de la Revolución, señaló en la graduación del Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce", en 1981 que: "El educador no debe sentirse nunca satisfecho con sus conocimientos. Debe ser un autodidacta que perfeccione permanentemente su

método de estudio, de indagación, de investigación. Tiene que ser un entusiasta y dedicado trabajador de la cultura” (Castro, 1961)

En Opinión de Carlos Rafael Rodríguez, político y economista comunista cubano que ocupó diferentes cargos en gobiernos, expresó: “Ser profesor es, por ello una categoría a la que debemos rodear de todos los atributos necesarios”, (Rodríguez, s/a)

Ambos pedagogos reconocen que la superación profesional del docente es un proceso esencial en esta profesión. Por tanto, resulta innegable que para cumplir este rol social, la superación se convierte en la vía por excelencia para lograr la preparación necesaria que permita dirigir con eficiencia el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de esta manera, lograr la formación de las futuras generaciones y perfeccionar su desempeño profesional.

Diferentes autores han abordado el término sobre la superación, entre ellos se destaca las definiciones dadas por Añorga Morales Dr. Cs. Profesora Titular. Consultante. Profesora de Mérito. Académica Titular de la Academia de Ciencias de Cuba. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”.

Las definiciones dadas por esta autora aportan al sistema de educación cubano, desde 1982, una teoría educativa: la Teoría Educación Avanzada que permite enrumbar el pensamiento pedagógico, hacia la atención y el mejoramiento profesional y humano, de los recursos laborables y de la comunidad. Por lo que ha definido sucesivamente el concepto de superación.

Añorga Morales, define:

Teoría de la Educación Avanzada: Paradigma educativo alternativo que estudia y sistematiza el proceso de mejoramiento de los seres humanos para proporcionarles nuevos conocimientos, habilidades, hábitos, sentimientos, actitudes, capacidades, valores, conducta y salud, facultándolos para la transformación y producción de conocimientos a partir de provocar en los seres humanos participantes de este paradigma educativo, la motivación creciente, la independencia en la actuación y el pensamiento, la actividad creadora, la conciencia colectiva, la responsabilidad con los conocimientos y habilidades adquiridas; generando potencialidades conscientes de crecimiento humano para transformar la realidad, viabilizando la elevación de la

profesionalidad, la conducta ética cooperadora y la satisfacción personal y social, página 12. (Glosario de términos, 2010, p 66-67)

Superación: Figura dirigida a diversos procesos de los recursos laborales, con el propósito de actualizar y perfeccionar el desempeño profesional actual y/o prospectivo, atender insuficiencias en la formación, o completar conocimientos y habilidades no adquiridas anteriormente y necesarias para el desempeño.

Superación profesional: Figura dirigida a graduados universitarios, con el propósito de perfeccionar el desempeño profesional y contribuir a la calidad del trabajo. Se organiza por las universidades.

Superación Profesional: Conjunto de procesos de enseñanza aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales. Proporciona la superación de los profesionales de los diferentes sectores y ramas de la producción, los servicios, la investigación científica y la docencia en correspondencia con los avances de la ciencia, la técnica, el arte y las necesidades económico sociales del país, con el objetivo de contribuir a elevar la calidad y la productividad del trabajo de los egresados de la educación superior.

Según Añorga, en las enunciaciones que establece relaciona la superación profesional con el desempeño profesional, este es considerado como “la capacidad de un individuo para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su puesto de trabajo y se expresa en su comportamiento en relación con otras tareas a cumplir durante el ejercicio de su profesión”.

El concepto *superación* es identificado, muchas veces, por la autora de la teoría como capacitación, formación y desarrollo. Añorga (1998) define la *superación* como: “Figura dirigida a diversos procesos de los recursos laborales con el propósito de actualizar y perfeccionar el desempeño profesional actual y lo prospectivo, atender insuficiencias en la formación, o completar conocimientos y habilidades no adquiridas anteriormente y necesarias para el desempeño”

Por lo que la Añorga. (2005) considera como *Mejoramiento Profesional y humano*: “Transformaciones positivas en el desarrollo intelectual, físico y espiritual del hombre a partir de conocer, interiorizar y concientizar sus problemas cognitivos y afectivos, sus destrezas y aspiraciones con suficiente racionalidad y motivación por la profesión y por la vida, de acuerdo con un contexto social determinado, evidenciándolo en el desempeño, con una intención creadora, para contribuir con sus competencias y sus producción intelectual y/o de bienes materiales al comportamiento y funcionamiento de su entorno laboral-profesional, familiar y comunitario, ecológico, socioeconómico, y de sus propias virtudes humanas”.

Define *Mejoramiento del desempeño*: “Proceso consciente que se desarrolla por medio del sistema de relaciones e interrelaciones que establecen los sujetos implicados en el mismo y los aportes del macro proceso de profesionalización como proceso pedagógico fundamental, continuo, que atiende la integridad de los sujetos y donde pueden o no desarrollar y consolidar las competencias, estableciendo diferentes niveles de profesionalidad, para la vida social y profesional, de acuerdo con los requerimientos de la sociedad, y por aproximaciones sucesivas acercarse al mejoramiento profesional y humano” (Añorga , 2017)

En opinión de las autoras del presente trabajo, existe total coincidencia con la autora de la Teoría de la Educación Avanzada, puesto que se establecen nexos entre el desempeño profesional, la profesionalización y fundamentalmente el mejoramiento profesional y humano.

Los compiladores Ramón Collazo Delgado y Elsa M. Herrero Tunis refieren con indagaciones la importancia de la formación continua del docente al referir “¿Cuáles son las principales exigencias de la época al profesional universitario?” (Herrero, et al, 2017), Ambos investigadores aprecian que el tercer milenio se caracteriza por la dinámica de los cambios en las más diversas direcciones. El profesional del siglo XXI vive lo que se ha denominado la “cultura del aprendizaje” al estar preparados para “navegar” en un mundo de altos niveles de información y conocimientos, con capacidad de asimilación e innovación.

La superación profesional del docente en los documentos rectores y normativos

Documento: Actualización de los lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución para el periodo 2016-2021. Aprobado por el 7mo Congreso del Partido En abril de 2016 y por la Asamblea Nacional del Poder Popular en julio de 2016. Expone en su Capítulo VI Política Social, Lineamientos generales página 25

Educación: 117. Continuar avanzando en la elevación de la calidad y el rigor del proceso docente-educativo, así como en el fortalecimiento del papel del profesor frente al alumno; incrementar la eficiencia del ciclo escolar, jerarquizar la superación permanente, el enaltecimiento y atención del personal docente, el mejoramiento de las condiciones de trabajo y el perfeccionamiento del papel de la familia en la educación de niños, adolescentes y jóvenes.

Documento: Proyecto de Constitución de la República de Cuba **Título III:** Derechos, deberes y Garantías. **Capítulo III** Derechos Sociales, Económicos y Culturales, páginas 11, 12 y 13: 219. Artículo 84. La educación es un derecho de todas las personas y una responsabilidad del estado, la sociedad y la familia y 222. Se garantiza la formación posgraduada y la educación de las personas adultas, de conformidad con las regulaciones establecidas.

Documento: Objetivos de trabajo del Ministerio de Salud Pública para el año 2018.

Objetivo No. 4: Consolidar las estrategias de formación, capacitación e investigación.

Significa: Reforzar el trabajo docente educativo de pre y posgrado, la preparación integral de los claustros, la formación doctoral, la definición y ejecución de los planes de superación profesional en correspondencia con las necesidades de los servicios y los avances en el sistema de salud, asegurando la labor político- ideológica y ética con los estudiantes.

Documento: Resolución No. 02 /18. Reglamento de Trabajo docente y metodológico de la Educación Superior, páginas 1-2. **Capítulo I** Generalidades

Artículo 1: La formación de los profesionales de nivel superior es el proceso que, de modo consciente y sobre bases científicas, se desarrolla en las instituciones de educación superior para garantizar la preparación integral de los estudiantes

universitarios, que se concreta en una sólida formación científico técnica, humanística y de altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos, (...). **Artículo 2:** La formación de los profesionales se desarrolla de forma curricular (el proceso docente educativo) y extracurricular.

Reflexión final

La superación del docente ante las nuevas exigencias de la escuela universitaria se torna un tema crucial pues ha estado y estará condicionada por el propio desarrollo de la humanidad y por las condiciones históricas sociales concretas.

CONCLUSIONES

La superación profesional del profesor universitario es un sistema de formación permanente integrado, que expresa la unidad entre la formación inicial y posgraduada que se forma a lo largo de toda la vida. La formación docente debe ser personal-social, pedagógico-didáctica, investigativo-metodológico, cultural, histórica y comunicativo-interactivo-ética. Es un proceso continuo, sistémico, flexible, orientado a preparar a los docentes para la intervención de los procesos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Añorga, J. (1998). Evaluación del impacto de la superación. Instrumentos de evaluación asociado al proyecto 2 del Mined, Cuba.p.22

Añorga, J. (2017). "Desde la utopía a la realidad, algunos mitos y fantasías, al cabo de 35 años de la Educación Avanzada". p. 36.

Caballero, J: (1802). Discurso sobre la infancia. En papel periódico de La Habana, 16 de septiembre.

Castro, F. (1981). Discurso pronunciado en la graduación del Destacamento Pedagógico Universitario "Manuel Ascunce Domenech" en el polígono de Ciudad Libertad, La Habana, Versiones taquigráficas del Consejo de Estado. p. 4.

Castro, F: (1963). Discurso pronunciado en el acto celebrado en la escalinata de la Universidad de la Habana por el VI aniversario del asalto al Palacio Presidencial. En revista Cuba socialista, No 20, La Habana, 12p.

Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. (1998): visión y acción, art. 9, apart, d, p 5.

Diccionario Larousse. (1998) Diccionario Bilingüe Español/Francés. Larousse Editorial. Soporte Digital.

Herrero, E. et al. (2017). Preparación Pedagógica para los profesores de la Nueva Universidad Cubana. Editorial Universitaria Félix Varela ISBN: 978-959-07-1848-9. La Habana, 2017. p. 4 <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>,

Imbernón F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. [Citado 30 de Octubre 2018]. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesiondocenteenaglobalizacionylasociadadelconocimientoinimbernonf.pdf.

Imbernón, F. (1997). La formación del profesorado. Ediciones Paidós Ibérica, S.A,

Imbernón, F. (2012). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. Revista Electrónica de Investigación Educativa. [Citado 30 de Octubre 2018]. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/151/261>.

Martí, J. (1963). Obras Completas. Tomo 6. Ciudad de La Habana. Cuba. Editorial Nacional de Cuba. Pueblo y Educación, p. 457.

Moacir, G. (2007). La escuela y el maestro y la pasión de enseñar de Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. 1era edición Sao Paulo. República Bolivariana de Venezuela, Centro Internacional Miranda. Recuperado de www.elmayorportaldegerencia.com › Libros.

Pinya, C. (2018). La formación permanente del profesorado universitario: estado de cuestión. Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Sociocultural. [Citado en septiembre de 2018] Recuperado de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol_num0/pdfs/c_pinya.pdf.

Proyecto de investigación. (2018). Concepción pedagógica integral de la Facultad Preparatoria para estudiantes no hispanohablantes. 5,

Rodríguez C. (s/a) "Ser Profesor" Reflexiones ante el aniversario de la revista Alma Mater. Material mimeografiado, p. 3.

Unesco Educación 2030. (2018). Unesco. Declaración de Incheon y ODS 4. Educación 2030 Marco de Acción. Índice. Objetivo de. Desarrollo Sostenible. [Citado el: 30 de abril de 2018]. Recuperado de

UNESCO. (1998). La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción, Informe sobre Educación Superior sobre formación del profesorado, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior,

UNESCO. (2014). Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013-2014. Paris: UNESCO. [Citado septiembre2018]. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>

LA ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA COMO VÍA PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE FORMATIVO EN LOS ESCOLARES.

Autores: MSc. Gladys Pérez Torres. gperez@udg.co.cu
DrC. Victoria Elvira Torres Moreno. vtorres@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

En el artículo se exponen los resultados del proceso investigativo en el cual, partiendo de la asesoría como modo de actuación del psicopedagogo, se elaboran talleres con el objetivo de proporcionar un sistema de conocimientos y habilidades que contribuyan a la preparación de los docentes de la escuela primaria, para favorecer el aprendizaje formativo en los escolares del segundo ciclo, a partir de tener en cuenta las condiciones y exigencias de la educación cubana actual. Como resultado se presentan 9 talleres de asesoría, elaborados a partir de fundamentos teóricos y metodológicos, y concebidos sobre la base de una lógica que pretende movilizar conocimientos, actitudes y destrezas en los docentes para promover el cambio. Se utilizan métodos del nivel teórico, tales como el analítico-sintético e inductivo-deductivo; la modelación para la estructuración de los talleres; y la utilización de diferentes técnicas de trabajo grupal, esenciales para lograr el objetivo propuesto.

Palabras claves: Aprendizaje formativo, asesoría psicopedagógica, preparación de los docentes.

SUMMARY

The article presents the results of the investigative process in which, based on counseling as a way of acting for the psychopedagogue, workshops are developed with the aim of providing a system of knowledge and skills that contribute to the preparation of school teachers primary school, to promote formative learning in second cycle schoolchildren, taking into account the conditions and demands of current Cuban education. As a result, 9 advisory workshops are presented, prepared from theoretical and methodological foundations, and conceived on the basis of a logic that aims to mobilize knowledge, attitudes and skills in teachers to promote change. Theoretical level methods are used, such as analytical-synthetic and inductive-deductive; modeling for the structuring of workshops; and the use of different techniques of group work, essential to achieve the proposed objective.

KeyWords: Formative learning, psycho-pedagogical counseling, teacher preparation.

INTRODUCCIÓN

La educación debe ser reflejo de los progresos y transformaciones sociales, con el fin de adecuar la enseñanza a las condiciones concretas de un momento histórico determinado. El sistema educativo debe responder a las necesidades sociales de su tiempo. De este modo es importante que la formación de los profesionales de la educación no cierre en su período de estudios universitarios, si no que se convierta en un proceso permanente que favorezca la actualización y preparación para los nuevos retos que se le presentan en su quehacer profesional.

La superación del profesional de la educación en Cuba ha sido tarea permanente para el Ministerio de Educación, aspirando a lograr mayor calidad del proceso educativo en la escuela cubana. En este sentido la actualización de los docentes que están dedicados a la educación de las nuevas generaciones, sobre algunas temáticas relativas a la educación y desarrollo de la personalidad de los educandos, constituye una necesidad y un reto para los profesionales de la educación.

En el contexto social en el mundo actual se presentan cambios vertiginosos que exigen que los estudiantes posean ciertas características inherentes al mundo en que están viviendo. Es decir, reproducir lo que aprendieron en el proceso de instrucción no estaría acorde con las exigencias de la realidad imperante.

El docente debe encaminar su proceso de enseñanza a producir cambios en los contenidos psicológicos de la personalidad de sus educandos, de modo que se produzca un enriquecimiento, es decir, la aparición de nuevas particularidades o características, o su complejización.

Sin embargo, al analizar cómo los docentes ejercen su influencia educativa para lograr las transformaciones antes mencionadas, se revelan limitaciones en su preparación que

denotan pocos conocimientos por parte de los maestros sobre el aprendizaje formativo y su importancia para la educación, así como limitada concientización por parte de los docentes sobre la importancia de favorecer este aprendizaje para el crecimiento personal de los escolares; lo que se revela en una reducida utilización por parte de los docentes en el proceso docente educativo de métodos, recursos y procedimientos que favorezcan el aprendizaje formativo en los educandos.

El proceso de aprendizaje humano y el proceso de apropiación de la experiencia histórico social constituyen una unidad. En el aprendizaje del ser humano, todo proceso de adquisición de experiencia individual constituye un proceso mediatizado por la cultura, es un proceso de apropiación de experiencia histórico social y esa apropiación deviene aprendizaje. Por otro lado, la apropiación de la experiencia histórico social se produce mediante el proceso de aprendizaje, sea dirigido o espontáneo. Por lo tanto, apropiación y aprendizaje, en el ser humano, son dos caras de un mismo proceso.

El enfoque del Aprendizaje Formativo parte de la concepción materialista dialéctica del mundo, del hombre y de su desarrollo y de la teoría histórico cultural como fundamento psicológico de la relación entre la educación y el desarrollo psíquico, como base fisiológica del aprendizaje, como comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo humano y como soporte metodológico para su investigación y aplicación en la práctica.

En este sentido se considera la definición de Aprendizaje Formativo propuesta por Bermúdez (2004), como “proceso personalizado y consciente de apropiación de la experiencia histórico social que ocurre en cooperación con el maestro y el grupo en situaciones diseñadas del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el alumno transforma la realidad y se transforma a sí mismo, siendo responsable de ese proceso y de su resultado”.

DESARROLLO

Según el modelo del profesional de la especialidad de Pedagogía - Psicología, la asesoría psicopedagógica es parte de las funciones en el objeto de trabajo y modo de actuación de este profesional. De manera que el psicopedagogo debe estar preparado

para realizar la función de asesoría en respuesta a los diferentes desafíos que se presentan en la realidad educativa.

La asesoría a partir de lo planteado por diversos autores, se complementa con la preparación y adiestramiento de los participantes, se basa en las necesidades reales y perspectivas de una entidad, y se orienta hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del capacitado, para alcanzar mayores niveles de desempeño, dirigidos a elevar la efectividad del trabajo y ascender a escalones cada vez más superiores en el dominio del saber hacer, por lo tanto posibilita su desarrollo personal.

Los ideales y propósitos del modelo social cubano, conceden gran importancia a la formación integral del ser humano; en la cual inciden diversos agentes formadores y socializadores. La transformación que se propone, extrapolada al proceso docente-educativo en la escuela primaria en Cuba, potencia desde la acción del maestro como figura que facilita el desarrollo de la personalidad del estudiante, no sólo la adquisición de conocimientos, habilidades, sino también formas de comportamiento, estrategias, capacidad para resolver y enfrentar problemas; que les permita construir de acuerdo con su edad, su proyecto futuro de vida y que a la vez garantice su gradual participación protagónica e incondicional en el desarrollo de la sociedad cubana.

La población está compuesta por 6 docentes de la escuela primaria “Wilfredo Pagés Pérez”, del municipio Manzanillo, que están dedicados directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos del segundo ciclo.

Para la realización de la investigación se utilizaron métodos teóricos, empíricos y estadísticos, como: analítico-sintético e inductivo-deductivo, en la sistematización de los referentes teóricos, de los cuales se derivan los presupuestos teóricos que sirven de fundamento a la propuesta resultante de la investigación; así como la modelación, que permitió la organización de las actividades propuestas para cada uno de los talleres de asesoría propuestos y la puesta en práctica de las mismas.

Como plantea el modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación Pedagogía -Psicología, uno de los modos de actuación es la asesoría a directivos y docentes, lo que se refleja también en las funciones y los problemas profesionales

definidos para este profesional; señalándose que la misma se realiza para perfeccionar la dirección, investigación, la orientación en el proceso pedagógico y la necesidad de desarrollar los recursos psicológicos y las habilidades en la gestión y solución de los conflictos que de ello se deriven.

En la presente investigación se asume la definición de asesoría psicopedagógica que ofrecen Román, D. y García, S. (2013) al expresar que es: “el servicio de ayuda con carácter preventivo y multifactorial que realiza el psicopedagogo en la institución docente, que contribuye a la toma de decisiones y las transformaciones de los modos de actuación de maestros y directivos a partir del diagnóstico y caracterización de las necesidades y situaciones específicas que surgen en cada uno de los actores que intervienen en el proceso educativo, y que se corrigen o compensan por medio de las estrategias de intervención, en lo identificado en los procesos de diagnóstico, para lograr una mejora escolar”.

Los talleres de asesoría psicopedagógica promueven la participación activa y la sensibilidad de sus miembros a partir de cada encuentro que se realiza. Se fundamentan desde el punto de vista filosófico en la teoría dialéctico-materialista sobre el desarrollo del hombre en su interacción con la realidad socio-histórica, comprendiéndose la dialéctica del desarrollo humano y del hombre como ser social, que se desarrolla en la actividad, a través de la comunicación y en las relaciones que establece con los demás, que transforma el medio social y en esa misma medida se transforma a sí mismo, en tanto la personalidad y su función reguladora y autorreguladora de la conducta, es un producto histórico-social.

Desde el punto de vista psicológico parte de los principios del enfoque histórico-cultural, por lo tiene su base en el carácter interactivo del desarrollo psíquico, haciendo énfasis en la interrelación entre los factores biológicos y sociales. Se considera esta interacción como una unidad compleja, dinámica y cambiante, donde no puede faltar el papel activo y transformador del individuo.

Tiene como base además la categoría zona de desarrollo próximo al estudiar la dimensión del desarrollo psíquico, pues se determina y se acciona la zona de desarrollo actual (ZDA) y la zona de desarrollo próximo (ZDP).

En la unidad de lo afectivo y lo cognitivo a partir de la interrelación entre los procesos afectivos y los cognitivos, donde el desarrollo se da en conjunto y no separadamente.

Desde el punto de vista pedagógico se sustenta en la política educacional cubana por la que el objetivo director es educar a las nuevas generaciones en el sentido profesional que demanda la sociedad que se construye, así como de las concepciones de la Pedagogía cubana para la efectividad del proceso pedagógico en la educación profesional de la personalidad.

El principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico establece que todo proceso pedagógico debe estructurarse sobre la base de lo más avanzado de la ciencia contemporánea y en total correspondencia con nuestra ideología.

En el orden metodológico, la planificación de los talleres de asesoría psicopedagógica, de acuerdo con la lógica de su organización, presenta características distintivas; así, su dinámica interna varía teniendo en cuenta las diferencias entre el primero y el resto de los talleres. Los aspectos caracterizadores de cada una de ellos regulan su diseño.

I. Momento inicial

Establece el nexo con el tema abordado en el encuentro anterior, se sistematizan las tareas y acciones orientadas. Se realizan una ronda de comentarios breves, utilizando la relatoría sobre los temas tratados, la valoración de los participantes sobre su efectividad y las experiencias acumuladas al respecto. Los intercambios se orientan a valorar de qué trató, qué hicieron, qué les llamó más la atención y si tienen alguna duda o interrogante que hacer. Este momento le permite al psicopedagogo comprobar el estado del grupo y hacer una breve explicación generalizadora a partir de las inquietudes que hayan surgido, la misma reafirma los aspectos de interés para dar continuidad a los talleres. Se requiere contar con un banco de ejercicios de caldeamiento conforme a las características del grupo y el asunto a tratar, los ejercicios deben cumplir con los objetivos siguientes:

- Crear el clima psicológico necesario para comenzar el trabajo grupal.
- Desconectar y relajarse para poder centrarse en la tarea.

- Perder el miedo escénico y temor a expresarse en grupo.
- Aprender a interactuar con otros, creando lazos afectivos entre los miembros del grupo.

II. Planteamiento temático

Momento intermedio para presentar el tema a trabajar. Se sugiere usar algunos recursos que ofrezcan a este momento animación y frescura, sin perder seriedad, que permitan a la vez ganar la confianza de los participantes. Por ejemplo: una canción, la exposición de un material o video, poemas, frases etc.

III. Elaboración

Es la parte central del taller cuando se produce el desarrollo del tema mediante la ejecución de diferentes ejercicios previstos; los cuales permiten a los participantes expresar sus sentimientos, dudas, temores, realizar reflexiones, intercambiar experiencias. Es el momento de la mayor adquisición de conocimientos y movilización de actitudes a favor de la educación. El psicopedagogo debe estructurar sus secuencias de acciones: mensajes, ejercicios, tareas y orientaciones para realizar en las aulas conjuntamente con sus escolares; se selecciona los métodos a emplear, las preguntas para la reflexión.

IV. Momento de cierre

Es el momento de reflexión final que permite, tomando una distancia, integrar lo trabajado y situar un punto de conclusiones. Es el grupo quien cierra, al que se le une el criterio de la coordinación. Desde las valoraciones se infiere el tema del próximo taller y se precisan las acciones, ejercicios, tareas o posiciones a introducir o modificar en el seno grupal.

Objetivo general

Proporcionar un sistema de conocimientos y habilidades que contribuya a la preparación de los docentes para favorecer el aprendizaje formativo en los escolares del segundo ciclo de la escuela primaria “Wilfredo Pagés Pérez” de Manzanillo.

Objetivos específicos

- Facilitar a los docentes un sistema de conocimientos sobre el aprendizaje formativo y cómo favorecerlo.
- Favorecer en los docentes actitudes positivas hacia el aprendizaje formativo y percepciones de que las nuevas acciones para favorecerlo son ajustadas a las necesidades del contexto educativo en el que se encuentren.
- Contribuir a ampliar el repertorio de las destrezas y habilidades conductuales de los docentes para favorecer el aprendizaje formativo.

Plan temático

Propuesta de temas en función de elevar la preparación de los docentes para favorecer el aprendizaje formativo en los escolares del segundo ciclo de la Escuela primaria “Wilfredo Pagés Pérez”.

Taller #1: ¡Encuadre!

Taller # 2: Concepciones generales sobre el aprendizaje y la formación.

Taller # 3: Aprendizaje formativo.

Taller # 4: El crecimiento personal como meta del educando y finalidad del docente.

Taller #5: Mi rol como facilitador del aprendizaje formativo.

Taller #6 Sistema de condiciones psicopedagógicas que propician el Aprendizaje Formativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje al maestro y al alumno.

Taller #7: Requerimientos al maestro y al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Taller #8: Siendo Formativo.

Taller #9: “Aprendí”.

Los talleres de asesoría se realizarán en horario extra docente, como facilitador el autor de la investigación y como registradora la psicopedagoga de la escuela. El local para su realización debe poseer buena higiene, adecuada iluminación, ventilación y organización, tendrá como tiempo de duración aproximada de 80 min y se realizarán semanalmente.

Análisis de los resultados

A continuación, se expone un ejemplo de los talleres de asesoría psicopedagógica concebidos para elevar la preparación de los docentes para favorecer el aprendizaje formativo:

Taller

Tema: Siendo formativo.

Objetivo: Activar en los participantes los conocimientos impartidos y aplicar los mismos en situaciones concretas en las que tenga que identificar, en sus distintas manifestaciones, los fenómenos estudiados.

Contenido:

Ejemplos de actividades formativas.

Método: Elaboración conjunta.

Materiales: Hoja de papel, lápiz, sillas.

Tiempo de duración: 45 minutos.

Lugar: Biblioteca.

Momento inicial:

Se utiliza la técnica de animación y concentración: “**El alambre pelado**”

Objetivo: Animar al grupo.

Procedimiento:

- Se le pide a un compañero cualquiera que salga del salón.
- Se le pide al resto de compañeros que se formen en círculo y se tomen de la mano.
- El facilitador les explica que el círculo es un circuito eléctrico, dentro del cual hay un alambre pelado; que se le pedirá al compañero que está afuera que lo descubra tocando las cabezas de los que están en el círculo. Se ponen de acuerdo que cuando toque la cabeza del compañero que ellos designen como el "alambre pelado", todos al mismo tiempo y con toda la fuerza posible pegarán un grito.
- Se hace entrar al compañero que está afuera, el coordinador le explica que el círculo es un circuito eléctrico y que hay un alambre pelado en él y debe descubrirlo, tocando la cabeza de los que están en el circuito. Se le pide que se concentre para descubrir el alambre pelado.

El facilitador debe estar atento al dinamismo y a la concentración de los participantes.

Al finalizar pide a los participantes que brinde comentarios acerca de cómo se sintió cada uno en la realización de la técnica.

Momento de planteamiento temático:

Tema: ¡Siendo Formativo!

Objetivo: Activar en los participantes los conocimientos impartidos y aplicar los mismos en situaciones concretas en las que tenga que identificar los fenómenos estudiados, en sus distintas manifestaciones.

Contenido:

Ejemplos de actividades formativas.

Momento de elaboración

Se realiza un recordatorio del taller anterior.

Se revisa la tarea orientada como preámbulo para introducir el tema. Cada participante leerá las respuestas a la tarea. El facilitador realizará una devolución y se registrarán las frases que se hayan redactado.

Se utilizará la técnica de dramatización: “**Juego de roles**”.

Objetivo: Analizar las diferentes actitudes y reacciones de la gente frente a situaciones o hechos concretos.

Procedimiento:

Los participantes deben representar las actitudes de los personajes de los protocolos que se presentarán por el facilitador.

- Se le propone al grupo lo siguiente: Se necesita la participación de 3 compañeros para realizar una dramatización, en la cual se reconocerán.
- El facilitador reparte los roles y un material con los protocolos y les explica cuáles serán las funciones de cada cual.
- Se procede a la representación de los protocolos uno por uno.
- Se procede a la discusión, en la cual se realizan las siguientes preguntas:

¿Cómo se sintieron cuando asumían sus personajes?

¿Qué aspectos de la actitud de tu personaje deberías cambiar?

¿Qué pensaste cuando ejercías tu rol y recordabas lo tratado en los talleres anteriores?

El facilitador orienta que los protocolos tienen dos visiones: una desde el aprendizaje formativo y otra que no parte del aprendizaje formativo.

Protocolo 1: En un aula, el maestro de quinto grado da su clase de Lengua Española. Utilizando un método impositivo y sin tener en cuenta los intereses y motivaciones de sus alumnos, se centra en el desarrollo de la habilidad de lectura, convirtiéndose los niños en repetidores cuyo único estímulo es leer mayor cantidad de palabras por unidad de tiempo.

Protocolo 2: En un aula, el maestro de quinto grado da su clase de Lengua Española. A partir de la utilización de un método democrático, explora los intereses de sus alumnos,

y además de fomentar la lectura en silencio y en voz baja de un texto determinado, les exige con la orientación de amenas actividades, la comprensión de lo leído, la utilización del material leído en su fantasía, el desarrollo del interés por conocer palabras nuevas y la estimulación de la capacidad expositiva a través de lo leído.

Discusión: el análisis se centrará en las actitudes, características, reacciones y formas de pensar de los personajes. También es provechoso enriquecer el análisis con las asociaciones, sentimientos y experiencias que despertó en los miembros del grupo la dramatización.

Momento de cierre

Se emplea la técnica de cierre: **“La carta”**.

Objetivo: Permite al facilitador obtener información sobre cuáles contenidos han resultado de agrado y cuáles no para los participantes, así como para evaluar si se logró un aprendizaje de la temática abordada en el taller.

Materiales: Hojas blancas, lápices.

Procedimiento:

Se le propone a los participantes que cada uno escriba una carta dirigida a una amiga o un amigo y le cuente:

- ◆ Lo que más le gustó de la actividad realizada.
- ◆ Lo que menos le gustó de la actividad realizada.
- ◆ Las cosas nuevas que aprendió.

Luego se les pide que intercambien las cartas y que lean lo respondido por su compañero.

El facilitador recoge todas las cartas y mediante una devolución apoya la evaluación que los mismos hagan del taller desarrollado.

CONCLUSIONES

- ✓ En los talleres de asesoría psicopedagógica que se aportan se comprende la dialéctica del desarrollo humano y del hombre como ser social, que se desarrolla en la actividad, a través de la comunicación y en las relaciones que establece con los demás; así como la concepción de la personalidad, su función reguladora y autorreguladora de la conducta, como un producto histórico-social.
- ✓ Los talleres de asesoría propuestos son factibles de aplicar con los docentes, a fin de modificar conocimientos, actitudes y destrezas que posibiliten una práctica educativa centrada en lograr el aprendizaje formativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bermúdez Morris, R. (2004). Aprendizaje Formativo y Crecimiento Personal. Pueblo y Educación: La Habana.

Bermúdez, Morris, R. (2002). Dinámica de grupo en Educación: su facilitación. La Habana: Pueblo y Educación.

Colectivo de autores (2002). Aprender y Enseñar en la Escuela: Una Concepción Desarrolladora. Ciudad de La Habana.

Colectivo de autores. (2002). Compendio de Pedagogía. Pueblo y Educación: La Habana.

Colectivo de autores. (2002). Reflexiones Teórico Prácticas desde las Ciencias de la Educación. La Habana.

Colectivo de autores. (2002). Metodología de la investigación educacional. La Habana: Pueblo y Educación.

Blanco Pérez, A. (2001). Introducción a la sociología de la educación. La Habana: Pueblo y Educación.

Castro, P. L. (1996). Cómo la familia cumple su función educativa. La Habana: Pueblo y Educación.

Chávez Rodríguez, J. (2003). Filosofía de la educación. Superación para docentes. La Habana.

Rosa Padrón, A. y Fernández, A. (2011). Orientación Educativa. Parte II. La Habana: Pueblo y Educación.

González Rey, F. (1989). La personalidad su educación y desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación.

Chávez Rodríguez, J. (2003). Filosofía de la educación. Superación para docentes. La Habana.

González Soca, A. M y Reinoso Cápiro, C. (2002). Nociones de sociología, pedagogía y psicología. La Habana: Pueblo y educación.

LA GESTIÓN DE LA ESTRATEGIA EDUCATIVA EN EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA ECONOMÍA

Autora: DrC. Juana María Lorente Alarcón, jlorentea@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es contribuir desde el primer año académico a la formación integral de los estudiantes, con énfasis en experiencias prácticas en la carrera de economía en el primer año en la Universidad de Granma; además, se describen las acciones que el estudiante emplea en su proceso de formación. Por otro lado, se destaca una mirada concerniente a la articulación coherentes de los componentes académico, investigativo, laboral y extensionista, direccionado a los aportes creativos en la solución de problemas del sujeto individual, colectivo y social en la asimilación de los conocimientos, habilidades y valores desde curricular, extensionista y sociopolítico en el contexto educativo. Por último, se enfatiza en la integración de las Estrategias Educativas y las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación disponibles, y como éstas conllevan a la apertura de nuevos escenarios

activos de interrelación e interacción entre docentes y estudiantes.

Palabras claves: estrategia, carrera y economía

THE MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL STRATEGY IN THE FIRST YEAR OF THE ECONOMICS CAREER

SUMMARY

The objective of this work is to contribute from the first academical year to the integral formation of the students, based on practical experiences in the economics career in the first year at the University of Granma; In addition, the actions that the student uses in their training process are described. On the other hand, it highlights a view concerning the coherent articulation of the academic, research, labor and extension components, aimed at creative contributions in solving problems of the individual, collective and social subject in the assimilation of knowledge, skills and Curricular, extensionist and sociopolitical values in the educational context. Finally, emphasis is placed on the integration of Educational Strategies and the new Information and Communication Technologies available, and how these lead to the opening of new active scenarios of interrelation and interaction between teachers and students.

KEYWORDS: strategy, career and economy

INTRODUCCIÓN

La estrategia educativa del año académico en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales en la carrera de Economía constituye una prioridad al egresar un profesional que posea una formación integral, con una elevada preparación científica y cultural unidas a un sistema de valores humanos bien consolidados donde primen la vocación patriótica, internacionalista, así como una destacada sensibilidad humana para contribuir a alcanzar la excelencia en su ámbito de actuación profesional. Para el desarrollo de la misma se deben utilizar la vía curricular y la extracurricular; y estructurarla en los diferentes niveles organizativos en que tiene lugar el proceso de formación, por su naturaleza constituye un método de trabajo participativo, de estrategia compartida entre todos los componentes que intervienen en su realización.

Lo anterior conlleva a resolver los problemas que surgen en el sistema económico,

relacionados con la producción, distribución, cambio y consumo de la riqueza social para alcanzar los objetivos del modelo de desarrollo socialista cubano; con creatividad, independencia y honestidad, aplicando la metodología de la investigación científica, como proceso de transformación crítica de la realidad sobre la base de consideraciones éticas, económicas, de protección del medio ambiente y de la defensa del país que le permitan tomar decisiones, con alto sentido de la responsabilidad y compromiso político y social, así como tributar a la consolidación del referente teórico del proyecto socialista cubano en los diferentes ámbitos desde la carrera de economía.

Es por ello que como objeto de trabajo del Licenciado en Economía se direcciona al sistema económico, el cual comprende las relaciones de producción, distribución, cambio y consumo de la riqueza social para el desarrollo socialista; a nivel nacional, territorial, sectorial y empresarial, en su interacción con el entorno internacional. No obstante, al accionar sobre la sociedad cubana tiene en cuenta el 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 que es a su vez un objeto de trabajo también en construcción, lo cual le impone peculiaridades importantes a la formación profesional en el contexto actual cubano.

DESARROLLO

El egresado de la carrera de Economía como elementos necesarios para su proceso de formación requieren de la interpretación de la realidad de la actividad económica global y de administración empresarial desde una concepción humanista y marxista leninista, a partir de la caracterización de los procesos económicos objetos de estudio, con la aplicación de métodos matemáticos, algebraicos, contables, financieros e informáticos, que permitan mediante la explicación del comportamiento de estos procesos, cuentas o agregados macroeconómicos comprender la importancia de la veracidad de la información y la necesidad del control de los recursos para preservar los intereses sociales y la defensa del país, potenciando la responsabilidad social y el desarrollo de cualidades personales acordes con la sociedad que se construye.

Es por ello, que se deben proyectar desde las dimensiones curriculares, extensionistas universitarias y actividad sociopolítica acciones generales que favorecen la labor educativa en el año académico; así como la elaboración, ejecución y control de actividades metodológicas que fortalecen de la labor pedagógica del claustro de profesores.

En correspondencia con ello, la Estrategia Educativa, tiene como objetivo contribuir desde el primer año académico a la formación integral de los estudiantes, con énfasis en la elevación de la preparación científica y cultural unida a un sistema de valores humanos, como el patriotismo, internacionalismo, la responsabilidad y honestidad, con énfasis en la vocación y orientación profesional de los estudiantes.

La prioridad fundamental de la estrategia educativa es ubicar al estudiante en el centro del trabajo educativo, de ahí la necesidad de que se refleje, con una determinada fundamentación científica, la caracterización del grupo de estudiantes

El 1er año de la carrera de Economía cuenta con una matrícula inicial de 31 estudiantes, de ellos 9 son varones y 22 son hembras; la edad oscila entre 17 y 21 años; 31 estudiantes poseen como estado civil el soltero y ninguno tiene hijos; 29 estudiantes proviene del Instituto Preuniversitario Urbano, uno proviene de Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas y otro de concurso, la generalidad (22) solicita la carrera a partir de la 4ta opción y entre primera (1) y segunda (8), lo que revela que es un grupo requiere potenciar la orientación profesional como recurso que permita la estabilidad y el tránsito por los años académicos y determine una elevada eficiencia en el ciclo. Asimismo, existe un estudiante que solicita la carrera por la orden 18 y otros por concurso.

La composición étnica es la siguiente: 13 blancos, 18 mestizos. La totalidad de la matrícula reside en la provincia Granma, siendo del municipio Bayamo 11 estudiantes, 1 Jiguaní, 4 Río Cauto, 2 de Campechuela, 3 Pílon, 2 Yara, 3 Media Luna y 3 de Manzanillo, 2 Niquero. Dentro del ámbito político-social, 28 estudiantes de la matrícula provienen de familia obrera, 5 de intelectuales y 3 de los padres son obreros agrícolas, también hay trabajadores por cuenta propia, custodios, técnicos, médicos, profesores y

ama de casa. Del total de la matrícula del grupo, 20 estudiantes se encuentran becados, 11 militan en las filas de la UJC y la totalidad son integrantes de la FEU.

No obstante, 25 estudiantes provienen de familias disfuncionales y 6 de familia funcionales. Varios de los estudiantes de familias disfuncionales conviven con su abuela. Los estudiantes en sentido general muestran un buen estado de salud, pero 8 estudiantes presentan dificultades de salud: Yadira Cedeño Moreno (Trasplante Hepático), Chang Ramírez Zaira (infección grave en los riñones), Claudia Gonzales Acuña (Asmática), Anaelis Ruiz Cedeño (Escoliosis), Tebzy Rosales Ramírez (Osteocondritis), Luis Edilberto Rodríguez Lorente (Asmático), Roxely Rosabal Vázquez (Epilexia), Carlos Michel Traba Blanco (Alergia a los ácaros) Rafael Castillo Jorge (Asmático). Ningún estudiante presenta hábitos de ingestión de sustancias tóxicas ni fuman e ingieren bebidas alcohólicas.

En el desarrollo de las relaciones interpersonales, todos se sienten la necesidad de tener amigos y establecen relaciones afectivas con sus amistades, se reconoce como regularidad necesidad afectiva entre los miembros de la brigada, pero la mayoría reclama la necesidad de mayor unidad de acción como aspecto que les gusta del grupo, por lo que es necesario trabajar, pero es necesario trabajar en los estilos de comunicación y el respeto mutuo entre ellos y con los profesores y lograr mayor compatibilidad y empatía.

Por otro lado, todos manifiestan que dedican tiempo al estudio, 23 de ellos estudian de 7 a 12 horas a la semana para realizar las actividades académicas y de estudio independiente. En el ámbito profesional-personal, solo una manifiesta entre sus deseos más importantes un cambio de carrera, el resto tiene deseo y aspiraciones de graduarse, ayudar a su familia, ser una buena profesional, alcanzar calificaciones buenas, aspectos que también lo incorporan a su proyecto de vida en el que se revela la existencia de motivaciones por la carrera, poder concluir sus estudios y graduarse como buenos económicos, así como poseer en el futuro un buen empleo que autogenera su crecimiento profesional y personal. Todos los estudiantes muestran una excelente valoración de su persona, se reconocen ser jóvenes estudiosos, entusiastas, colaborativos y responsables ante el estudio y las tareas que les asignan. Se

reconocen, asimismo, el desarrollo de sus capacidades intelectuales lo cual favorece su motivación por la profesión y el tránsito por los años académicos. Por otra parte, reconocen la necesidad de independencia económica y personal, y de emplearse en excelentes empleos que autogeneren buenos salarios.

En sentido general, la brigada se muestra muy entusiasta y manifiestan deseos de unirse, consideran como compromiso lograr resultados académicos satisfactorios, participar activamente en cada espacio de manera conjunta; muestran el espíritu colaborativo, pero es necesario trabajar en el desarrollo de habilidades comunicativas.

Como potencialidades educativas:

- Se revelan rasgos de independencia, creatividad e iniciativa en la solución de problemas profesionales.

Como necesidades educativas se destacan:

- Atención a la formación de valores, como la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas, asistencia y puntualidad.
- Estimulación a la elevación de notas y exámenes de premio
- Perfeccionamiento del sistema de comunicación entre los estudiantes, los profesores y el grupo de forma general.
- La motivación y orientación profesional para alcanzar mejores resultados en la culminación de estudios.
- Atención sistemática a las diferencias individuales del grupo
- Atención a la labor educativa y político- ideológica en los estudiantes.
- Perfeccionamiento de la actividad investigativa del grupo, en vínculo con lo académico y lo laboral.
- Elevar la participación de los estudiantes en eventos científicos.
- La utilización del sistema progresivo e integrado de medios de enseñanza para la profundización del contenido de las asignaturas y en la labor docente metodológica de la carrera.
- Perfeccionamiento del componente investigativo con el propósito de alcanzar mayores impactos en la solución de problemas profesionales.

- Fortalecimiento del trabajo político-ideológico y la lucha contra la subversión enemiga, incluidas las acciones extensionistas de impacto en las comunidades desde los colectivos de años protagonizados por los estudiantes (donde se incluye el proceso de nominación de candidatos).

Dimensiones educativas en el proceso de formación integral de los estudiantes.

Plan de acciones: Incluye las acciones o tareas para alcanzar cada objetivo desde las dimensiones curricular, extensionista y sociopolítica, los plazos de cumplimiento.

Actividades educativas de la labor educativa. Dimensión curricular

- Fortalecer la asistencia, puntualidad, disciplina y buen desarrollo del proceso docente, atendiendo las individualidades de los estudiantes con dificultades académicas, personales y familiares.
- Discutir las noticias en los 5 minutos previos a la sesión de clases, aspectos como: noticias nacionales e internacionales, efemérides, ética y estética, entre otros.
- Contribuir a una exitosa participación en las actividades de la defensa de la Patria, la guardia estudiantil y la cuartelaría.
- Realizar visitas periódicas a la Residencia Estudiantil contribuyendo a obtener la condición de cuartos universitarios

Docencia.

- Incrementar el número de estudiantes que participen en exámenes de elevación de notas y exámenes de premio.
- Alcanzar un índice en el año de al menos 4.0 puntos.
- Realizar el examen integrador.
- Lograr que los estudiantes dominen las estrategias curriculares así como su aplicación.
- Lograr un uso eficiente del sistema bibliográfico y otros materiales orientados que contribuyan a su formación integral.

Encuentro de conocimiento

- Brindar tratamiento a la estrategia de Inglés a partir del contenido de las disciplinas y asignaturas.
- Estructurar el contenido sobre la base del empleo de métodos que potencien la autogestión del aprendizaje y el empleo de la plataforma Moodle y el FTP y otras herramientas informáticas
- Investigación.
- Fortalecer el trabajo investigativo vinculados al contenido de las asignaturas del año académico.
- Realizar concursos en el desarrollo del contenido que manifieste la orientación hacia habilidades investigativas.
- Desarrollar con calidad el tratamiento científico al contenido de las asignaturas, con la consolidación de habilidades en el uso eficiente de fuentes de información, de idiomas extranjeros y la utilización de las TIC.
- Participar en eventos científicos

Dimensión extracurricular.

Extensión.

- ✓ Realizar la preparación política sistemática sobre la subversión a los jóvenes
- ✓ Participar en las convocatorias a actos políticos, culturales, recreativos y productivos
- ✓ Desarrollar la preparación física logrando una participación activa en los juegos: interaños e interfacultades
- ✓ Desarrollar actitudes y aptitudes para las diferentes manifestaciones de la cultura con participación en el festival de artistas aficionados de la Facultad, UDG
- ✓ Fomentar el sentido de pertenencia del año en la beca universitaria cumpliendo con la limpieza y estética para su declaración como cuartos universitarios.
- ✓ Participar en tareas de impacto y práctica laboral
- ✓ Participar en el proyecto extensionista de la carrera
- ✓ Participar en la Cátedra Honorífica del Che
- ✓ Sistema de valores a trabajar en el año.

Los valores que se consideran fundamentales se señalan en el “Programa Director para

la Formación de Valores en la Sociedad Cubana” y son: dignidad, patriotismo, humanismo, solidaridad, responsabilidad, laboriosidad, honradez, honestidad y justicia. Esto no quiere decir que se abandone la influencia educativa sobre otros valores que se corresponden con la ideología de la Revolución Cubana y que también tributan al sistema de valores que demanda la construcción de la sociedad socialista.

- Estéticos y éticos de la carrera.
- Escritura clara, legible y bien conformada.
- Presencia de los estudiantes en cuanto a su forma de vestir en el centro y en otras instituciones.
- Uso de un lenguaje adecuado al dirigirse a profesores y autoridades del centro.

Principales resultados en actividades estudiantiles de la carrera economía

- Conferencia sobre la Estrategia de Desarrollo Municipal
- Conferencia sobre Desarrollo Local
- Surgimiento y Funcionamiento de la Asociación de Economistas de Cuba
- Taller de Formación de precios
- Taller Teórico del Che y Fidel
- Taller para la actualización de expediente para el otorgamiento de prestaciones monetarias a los núcleos familiares
- Taller sobre presentación de trabajos de investigación.
- Taller para valorar el plan de venta en relación con el plan de abastecimiento e inventarios en la gastronomía.
- Taller sobre cómo enfrentar evaluación en el plan E.
- Taller procedimiento para el control de las Políticas Energéticas sobre el ahorro y discusión de resolución vigente y guía de inspección a portadores energéticos
- Taller para enfrentar los festivales de clase.
- Taller para desarrollar instrumentos para la obtención de información en el sector empresarial.
- I Taller científico metodológico de Educación Patriótico de la Licenciatura en Economía, dado en Bayamo Granma a los 13 días del mes de diciembre del 2019.

- Ponencia: Tarea de impacto social, Casa del queso, Superhamburguesa la bayamesa, Hamburguesería el capitolio, Unidad “La Estrella”: Restaurante “La presa”, Minirestaurante “El polígono”, Restaurante “Yo te invito, Unidad “La Playita”, Unidad “La Fuente” cremería “La Luz” Cafetería “Las Variedades, Restaurante “La Sevillana, Unidad “La Económica, Unidad “La Pequeña 5 palmas”: aporte a la seguridad nacional.
- XXII Evento Taller Científico –Metodológico de Educación Patriótico- Militar e Internacionalista de la Provincia Granma. Dado en Universidad de Granma a los 18 días de diciembre de 2019.
- Ponencia: Tarea de impacto social, Casa del queso: aporte a la seguridad nacional.
- Ponencia: Tarea de impacto social, Superhamburguesa la bayamesa: aporte a la seguridad nacional.
- Ponencia: Tarea de impacto social hamburguesería el capitolio: aporte a la seguridad nacional.
- II Coloquio Internacional Cuba-Brasil, UDG, 9 de septiembre de 2019, Bayamo.
- Fórum Estudiantil de Historia y el Taller “Conociendo la historia de mi país”. 18 de diciembre de 2019.
- Simposio Filosofía, género y educación en épocas de crisis global.
- Audición por diversas modalidades del arte
- Aporte al proyecto empresarial: El perfeccionamiento de la gestión económico-contable, ambiental y sociocultural de la Empresa de Productos Lácteos Bayamo.

Tareas de impacto

- Participación en las tareas de impacto PADIT, cumplimiento de plan de venta en relación con el plan de abastecimiento e inventarios, actualización de expediente para el otorgamiento de prestaciones monetarias a los núcleos familiares, control de las Políticas Energéticas sobre el ahorro con resultados en los estudiantes y contribución a su proceso de formación.
- Participación en las actividades de formación patriótica- militar, en el Bastión universitario, mostrando consagración a la actividad, como en actos, desfiles,

conmemoraciones festejadas en el territorio.

- Participación en los juegos universitarios y festivales realizados obteniendo resultados

CONCLUSIONES

Las acciones propuestas, a través de las cuales se materializan las estrategias educativas para potenciar los componentes académico, investigativo, laboral y extensionista y el tratamiento interdisciplinario, así como las precisiones metodológicas para su planificación y organización, contribuyen a la gestión de las estrategias del año, pues las mismas les exigen una visión de la integración que se pueden lograr en el colectivo. Ello por supuesto, favorece que la preparación integral de los estudiantes en correspondencia con las características del egresado de la carrera Economía que se aspira.

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. Granma.

Dirección de Formación de Pregrado (2020). Documento Organizativo de la Universidad de Granma para la gestión de la formación integral del estudiante a partir de los procesos universitarios.

LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DESDE LA TELEPSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Autores: MSc. Damaisy Miranda Otero, dmirandaotero@gmail.com
MSc Ricardo López Puentes, rlopez@upr.edu.cu

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 llegue a los estudiantes universitarios en tiempos de Covid 19. Los métodos teóricos (histórico lógico, modelación, sistémico estructural) y empíricos (entrevista, encuesta y análisis documental). Se realizó un diagnóstico en la Universidad de Pinar del Río sobre el estado actual de la orientación psicopedagógica en la Universidad de Pinar del Río 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 psicopedagógica, pandemia, Telepsicología y educación superior.

THE PSYCHOPEDAGOGICAL ORIENTATION FROM TELEPSYCHOLOGY IN HIGHER EDUCATION.

SUMMARY

Given the need to develop the psychopedagogical orientation process aimed at university students through telepsychology, the present research was carried out with the aim of: Grounding the psychopedagogical orientation process for university students through telepsychology in times of pandemic. As theoretical assumptions, it was assumed that the psychopedagogical orientation: "is a process of continuous help and accompaniment to all people, in all its aspects, to promote prevention and human development throughout life"; in addition, that telepsychology is defined as: the provision of psychological services using information and telecommunication technologies, through the processing of information by electrical, electromagnetic, electromechanical, electro-optical or electronic means; which enables the orientation to reach university students in times of Covid 19. Theoretical (logical historical, modeling, structural systemic) and empirical (interview, survey and documentary analysis) methods. A diagnosis was made at the University of Pinar del Río on the current state of psychopedagogical orientation at the University of Pinar del Río in times of pandemic, obtaining that: given the necessary social isolation that it evokes the (SARS-CoV-2)

known as the Covid-19 face-to-face interaction spaces, it was necessary to replace them with another type of non-face-to-face orientation, in this case telepsychology. The conclusions: that this process from the University of Pinar del Río, requires adequate training of teachers who carry out telepsychological orientation, which can contribute to meeting the orientation and support needs that exist in university students in times of health emergency.

Keywords: psychopedagogical orientation, pandemic, Telepsychology and higher education.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Calviño (2000) la orientación es un acto humano tan cotidiano, cuanto la lucha compartida por el bienestar y el mejoramiento humano. Refiere que orientar, no es dirigir, ni ayudar es suplantar, orientar y ayudar implican un saber hacer; de manera que, son varios los autores (Álvarez, M. et al, 1998); (Vélaz de M., 1998); (Bisquerra, Álvarez y Boronat, 1999); (Domínguez, 1995); (Del Pino y Recarey, 2005), entre otros), que coinciden en que la orientación es un proceso de ayuda, de facilitación, en la que el orientador, es un especialista que brinda apoyo al orientando quien está demandando esa ayuda o simplemente no la solicita, pero se le oferta a fin de satisfacer determinadas necesidades desde el saber especializado.

Para Ordaz (2011) el proceso de orientación psicopedagógica se ha presentado como una respuesta a situaciones problemáticas que han surgido y obligado al hombre a un proceso incesante y sistemático de búsqueda de soluciones. En los contextos educativos, particularmente en el nivel universitario, la autora refiere el predominio de la orientación psicopedagógica, a la que define como una relación de ayuda entre orientadores, orientandos y asesores psicopedagógicos, que debe regirse por los principios del carácter activo y la capacitación sistemática, para contribuir a la formación integral de la personalidad de los estudiantes, a través de funciones preventivas y remediales en las etapas de caracterización, asesoramiento y evaluación.

“Se trata de un acompañamiento que se proporciona a un sujeto capaz, en plenitud de potencialidades, por otro con una preparación profesional, que le facilita el autoconocimiento y el empleo efectivo de sus recursos, para alcanzar el éxito en su formación profesional” (Ordaz y Márquez, 2014, p.6).

Sobre la orientación psicopedagógica también se argumenta que:

... constituye un imprescindible recurso para transformar a los individuos y elevar la calidad de los procesos formativos, atendiendo simultáneamente al diseño de los tipos de ayuda y acompañamiento a utilizar en cada caso, a la par que se da seguimiento a las transformaciones psicológicas que se producen en los protagonistas, como consecuencia de su participación en dicho proceso. Se manifiesta así la relación dialéctica que se ocasiona entre los aspectos psicológicos y pedagógicos en las actividades educativas. (Márquez y Ordaz, 2018, pp.166-168)

Cuba es uno de tantos países que centra su atención en los procesos de orientación. “Todos los proyectos educativos de la historia de Cuba, cada cual, en su época, han perseguido como objetivo la formación integral del hombre y la preparación para la vida” (Collazo, 2006, p. 35).

En la Universidad de Pinar del Río (UPR) se intenciona a través de los procesos sustantivos potenciar en los estudiantes las herramientas necesarias para su formación integral, pues se conoce que, las problemáticas no distan mucho de las referidas por instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional, relacionadas frecuentemente con la desmotivación, el bajo rendimiento académico, la deserción escolar, dificultades relacionales, entre otras. En ocasiones, se agravan como resultado de una escasa o deficiente orientación psicopedagógica, especialmente la que precisan los estudiantes a su ingreso a este nuevo y complejo nivel educativo. Uno de los empeños comunes es la búsqueda de alternativas para afrontarlas satisfactoriamente.

Sin embargo, los cambios de la vida cotidiana van generando problemáticas nuevas, que a su vez originan otras necesidades de orientación, en todos los ámbitos. El ejemplo más reciente, lo ha marcado el surgimiento del síndrome respiratorio agudo por coronavirus 2 (SARS-COV-2) –conocido mundialmente como COVID-19.

Las investigaciones han develado que, dentro de las alternativas de la mayoría de los países para frenar la transmisión de esta peligrosa enfermedad, ha sido recurrente la estimulación del distanciamiento social. En Cuba, por ejemplo, se ha inducido a través de los medios de comunicación con la frase: #QuédateEnCasa. Pero el aislamiento, añadió a la realidad cotidiana de las personas, ya marcada por el impacto directo de la Covid-19, las circunstancias inéditas derivadas de su afrontamiento, del encierro en los

hogares, la convivencia constante y el cambio de naturaleza de sus actividades habituales, desde la presencialidad, a la distancia. Todo ello ocasionó incertidumbres y tensiones en las personas, que precisaron de orientación. Sin embargo, se hizo necesario encontrar alternativas diferentes a la atención habitual cara a cara (Ordaz y Miranda, 2020).

Una de las realidades cotidianas que ha sido impactada es la referida a los procesos educativos, para los que se ha hecho necesario, generar respuestas nuevas. "...a pesar de la tremenda afectación generada por la actual pandemia: a la salud, la economía, el comercio y las comunicaciones de todo tipo a nivel internacional, por solo mencionar algunas, numerosas naciones también se han preocupado y generado alternativas para continuar el Curso Escolar." (Ordaz, 2020, p. 452). En el ámbito universitario, la transformación incide en la mayoría de los procesos y actores de la formación profesional.

Se ha señalado que el impacto de esta enfermedad no es igual para las personas, las respuestas varían de acuerdo a la subjetividad individual y social, como por ejemplo ha resultado desfavorable: para el maestro que disfruta su trabajo, para los alumnos que esperan pasar a otro nivel de enseñanza o quienes anhelan recibir con ansias su título universitario; para las familias que tienen como prioridad la función educativa de sus hijos; para el directivo comprometido con su organización, diferentes reacciones a las del maestro que no disfruta su profesión, o para el estudiante al que le place el ocio o para las familias que consideran que la formación es responsabilidad exclusiva de la escuela, o para el directivo que es enemigo del cambio y se ha visto obligado a salir de la zona de confort: (Ídem).

Se requiere actualmente de modalidades de orientación psicopedagógica, que permitan el acompañamiento y apoyo desde la no presencialidad. El instrumento más utilizado en la actualidad, con un impacto favorable, es la telepsicología, considerada como una de las respuestas que ha emergido para resolver la contradicción, entre las necesidades de orientación y la imposibilidad de contactar cara a cara, pues se ha reconocido el papel de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, utilizándolas como mediadoras en las relaciones de orientación (Ordaz y Miranda, 2020).

Aunque el nombre utilizado para describir el uso de estas herramientas, varía según autores y publicaciones: ciber-terapia, terapias online, psicología online, ciber-psicología, predomina el empleo del término telepsicología, que se ha definido 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 los medios a emplear se incluyen dispositivos móviles, ordenadores personales, correo electrónico, webs, blogs, videoconferencias, redes sociales, entre otras alternativas para establecer la comunicación de manera oral o escrita, síncrona o asíncrona”. (Ramos R. et al. 2017, p. 8)

Ahora más que nunca se precisa modalidades de orientación psicopedagógica, que permitan el acompañamiento y apoyo desde la no presencialidad. Sería ventajoso disponer de servicios telepsicológicos en la educación superior que perfeccionen, el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto facilitaría al estudiante culminar con éxito sus estudios a pesar de las contingencias a las que se enfrenta el mundo moderno, incluso permitiría a la familia acceder a las redes sociales y mantenerse informada del avance de sus hijos.

La realidad demuestra que los estudiantes universitarios precisan de orientación psicopedagógica desde su ingreso hasta el egreso, pero, la experiencia vivida desde marzo del 2020 en que se detectaron los primeros casos de Covid -19 en Cuba hasta la actualidad, ha evidenciado un incremento de esa necesidad, contradictoriamente, la UPR no tiene diseñado un sistema o servicio de orientación desde la no presencialidad. Es por ello que el estudio tuvo como objetivo: Fundamentar el proceso de orientación psicopedagógica para estudiantes universitarios a través de la telepsicología en tiempos de Covid- 19.

En entrevistas realizadas a la jefa del proyecto de Orientación Psicopedagógica (SOP) en la UPR y a algunos de sus miembros, coincidieron en que la orientación que realizan es presencial, que no se utiliza la telepsicología como medio de orientación.

Durante este periodo en la Provincia se ha diseñado, desde la redacción digital del periódico Guerrillero, un espacio de consultoría online para las personas, familias e

instituciones que demanden asesoría, orientación y acompañamiento psicosocial, con el propósito de mitigar los impactos psicológicos que esta crisis puede generar. (Ordaz y Miranda, 2020)

En este espacio, se atendieron inquietudes y temores de muchos estudiantes universitarios, sus profesores y familiares cercanos. Los profesores implicados en este proceso son propios de la UPR, otros son miembros de la Sociedad Cubana de Psicología, todos refirieron que ha sido su primera experiencia de orientación en la distancia y que pese al reto que ha supuesto, se han sentido satisfechos al realizarla.

La experiencia de profesores de la Provincia que han sido entrevistados por su trabajo en los medios de comunicación como la radio, la prensa y la televisión(TV) en Pinar del Río ha develado la necesidad de orientación mediada en un momento de crisis como la que se está vivenciando. Particularmente ha sido impactado el sector educacional, de hecho, los estudiantes universitarios constituyen la mayor preocupación y han precisado diferentes maneras de acceder a la orientación en los últimos meses, según comentarios de docentes entrevistados.

En el contexto universitario se desarrolló el Boletín Digital “Onda Juvenil” circulado semanalmente y originado en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UPR, se difundió a través de las redes sociales, el correo electrónico y WhatsApp. En sus páginas, Gómez G. y Díaz G., han estado ofreciendo ayuda psicológica a jóvenes que han vivenciado insomnio, ansiedad, estados depresivos y/o enfrentaban patologías que los hacían más vulnerables a la Covid-19 y habían percibido como iatrogenizantes, algunas de las informaciones sobre la pandemia, recibida a través de los medios8.” (Ordaz y Miranda, 2020)

A través del Análisis documental se accedió a relatorías enviadas a la Sociedad Cubana de Psicología, mensajes por Whatsapp, se evidenciaron fuertes reacciones emocionales de muchos estudiantes que se comunicaban solicitando ayuda.

Las experiencias desarrolladas, forman parte de un amplio espectro de iniciativas ejecutadas a nivel de país, que confluyeron en el propósito de colaborar unidos contra la pandemia, cada uno aportando desde sus recursos personales y profesionales, con

la novedad de un incremento en el uso de la telepsicología, por lo que esta puede ser la herramienta a través de la cual se puedan superar estas debilidades.

DESARROLLO

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 criterios de expertos en el tema como; del Camino, M. (2019) Ramos R. et al (2017), Larroy C. et al (2020); Ordaz y Miranda, (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 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 valiosa para los procesos de orientación psicopedagógica que han requerido 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 emergencia, 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.

Por otra parte, los estudiantes de la continuidad de estudios, ante esta situación tan incierta, donde se pierden los referentes conocidos, no tienen idea de cómo estudiar mejor, para cuando se reinicie el proceso docente educativo nuevamente, es justamente en esos momentos de crisis, cuando los docentes deben buscar alternativas de orientación mediada.

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 precisamente 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 identificadas 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.

De acuerdo con La American Psychological Association (APA) se define la Telepsicología 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).

Estudiosos del tema de la orientación desde la telepsicología, 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. (Ramos R. et al. 2017, p. 8)

Los 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.

Aunque este es un proceso relativamente nuevo desde la Universidad de Pinar del Río, que requiere aún de un mayor entrenamiento por parte de los docentes que realizan la orientación telepsicológica, ha resultado exitoso según las opiniones de algunos de los orientandos que se han beneficiado del servicio en este breve periodo de práctica, sin dejar de reconocer que ha supuesto un verdadero reto para el profesorado que realiza la orientación telepsicológica, quienes han reconocido abiertamente que han aceptado el desafío, para satisfacer las demandas de orientación del estudiantado.

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 el contexto universitario, sobre todo, en tiempos de emergencia sanitaria.

Dentro de la telepsicología hallamos diferentes medios de comunicación como: la televisión, la radio, la prensa plana; así como los medios digitales como: los dispositivos móviles, ordenadores personales, correo electrónico, webs, blogs, videoconferencias, redes sociales, entre otras alternativas para establecer la comunicación de manera oral o escrita, síncrona o asíncrona.

De hecho, las últimas décadas del siglo XX estuvieron caracterizadas por el desarrollo de la comunicación masiva. Los medios tecnológicos de difusión han alcanzado alto nivel de difusión, llegando prácticamente a todos los lugares del planeta.

De acuerdo con (Casals y Bello, 2000) la comunicación masiva es un instrumento único al servicio de la sociedad para la solución de tareas sociales, se ha convertido en parte inseparable de las relaciones sociales existentes. Ella permite: Proveer al pueblo de un conocimiento real, provocar actitudes hacia objetos relacionados con sus intereses, conformar opiniones y evaluaciones y servir de estímulo para la descarga emocional producto de los acontecimientos actuales.

Según estudios realizados, a los jóvenes en Cuba y en el Mundo se les pueden atribuir características generales, como:

Una niñez llena de actividades, una cultura de lo inmediato que ha marcado sus estilos vidas y de consumo. Son jóvenes que, nacidos en un contexto social con medios tecnológicos y de comunicación a su alcance, utilizan estos recursos en forma productiva y los consideran parte de la vida cotidiana. Les resulta vital estar conectados a través de los medios tecnológicos que no sólo son un mecanismo de comunicación sino también de socialización.

Poseen una gran capacidad multitarea que significa una alternativa respecto del pensamiento lineal y estructurado, con una fuerte orientación a los fines, en relación a su desarrollo personal. Poseen una marcada confianza en sí mismos, lo que hace que muchas veces sobrestimen el impacto de sus contribuciones. Buscan el camino más rápido hacia el éxito y la gratificación inmediata. Por esto, algunos son emprendedores y logran destacarse. (Cataldi y Dominighini, 2015, pp.14-15)

En Cuba, se han aprovechado ampliamente las posibilidades educativas que ofrece la televisión. Vicente González Castro dejó claro que los servicios que la misma puede prestar a la educación se evidenciaron desde muy temprano en la historia de este medio. Refiere que: “En Cuba, las experiencias se remontan a muy temprano, pues en 1950 se realizaron demostraciones de Video Médico, con equipos traídos especialmente desde Estados Unidos para ser usados en la enseñanza de las ciencias médicas” (González, V. s/a, p. 75).

Igualmente sucede con la radio y con la prensa plana, son medios que transmiten cultura, información del mundo económico, político y social y pueden llegar a la población de manera simultánea.

Considera (Kaplún, M, s/f) que: Cualquiera sea la orientación pedagógica que adoptemos, si hemos de utilizar la radio, es preciso conocer el medio concreto en el que vamos a trabajar; adentrarnos en él, compenetrarnos de su naturaleza, su especificidad y las exigencias que de ella se derivan.

Las posibilidades cuantitativas que brinda de poder llegar a miles de personas a la vez y de penetrar en la intimidad de sus hogares, lleva a algunos, sin duda bien inspirados, a

procurarse una onda, un espacio, un micrófono, para llegar al público y comunicarle lo que se considera importante y útil. La radio es vista como un vehículo para difundir un mensaje (educativo, político, científico, religioso, etc.); un vehículo dócil y sumiso, que se limita a esparcir la voz a la distancia y diseminar la información. Para el educador, una gran aula; para el sacerdote, un inmenso templo; para el político, una enorme plaza pública. En todos los casos. lo que importa es lo que se quiere comunicar.

Señala este autor que la radio más que un vehículo, es un instrumento, potencial de educación y cultura populares, pero que, exige conocerlo, saber manejarlo, adaptarse a sus limitaciones y a sus posibilidades como todo instrumento. Por eso cataloga el adecuado uso de la radio como una técnica y un arte.

Es por ello que el orientador en programas de orientación social ya sea en la radio, la televisión o la prensa plana, debe conocer las teorías de estos importantes medios y estar bien capacitado desde su profesión para que la orientación llegue a la audiencia masiva anónima, sea por el sonido, por la imagen y sonido o a través de las páginas que se leen en la prensa.

A nivel de país desde el mes de marzo ante los primeros casos detectados con la enfermedad de la Covid-19, los mensajes se dirigieron desde estos medios a la asunción de las medidas higiénico-sanitarias enunciadas por el MINSAP y otras autoridades competentes a nivel nacional, todo en pos del afrontamiento saludable de este evento.

Un ejemplo de ello se aprecia en la Columna “Trova nueva”. Aunque no surgió con la pandemia, su autora, Díaz G., planteó que sus mensajes se volcaron a realidades cotidianas de esta etapa, tales como: El amor en los tiempos del coronavirus; COVID y redes sociales; Cosas que pasan en casa: las relaciones de género frente a la COVID y La vida sin COVID: el retorno a la normalidad, por mencionar algunos. La columna ha tenido gran acogida en los lectores, aunque Díaz manifestó su deseo de que existan plataformas para que la audiencia reaccione e interactúe con el especialista. Considera que: “Se deben dar pautas para ayudar a la gente a reconocer su realidad, para que puedan, por ellos mismos, ponerla en crítica (...). Para mí, una buena intervención es

aquella que deja a la audiencia dialogando, el rol que debe jugar es provocador, respetando toda la diversidad que existe”9. (Ordaz y Miranda, 2020)

Diversos profesionales de la Provincia, pertenecientes a la UPR, a la Sociedad Cubana de Psicología y a su colaboración con los medios de comunicación masiva, refirieron que no solo orientaron a través de la radio o la televisión o las redes sociales, declararon que todo el tiempo les llegaban mensajes de texto por su celular o en los ordenadores a través de los correos electrónicos que no alcanzaban a responder los mismos, alternando con el teléfono fijo desde casa o en su institución.

De modo parecido sucede con los medios digitales utilizados para orientar en los últimos meses a nivel internacional y nacional, los dispositivos móviles, los ordenadores personales, el correo electrónico, las webs, blogs, videoconferencias y definitivamente las redes sociales, como es el caso específico del Whats app, que se han develado experiencias muy positivas durante este período a lo largo y ancho del territorio nacional; de hecho, cada red social ha jugado un papel fundamental en la orientación a las personas en este tiempo de crisis sanitaria.

Un grupo de profesores y estudiantes de la Facultad de Psicología en la Universidad de la Habana refieren que: “Sensibilizados ante la emergencia de los primeros casos de covid 19 en Cuba, y a partir sobre todo de las medidas decretadas de aislamiento, un grupo de psicólogas y psicólogos de diferentes centros, comenzaron a brindar ayuda psicológica a la población usando la plataforma WhatsApp. Se organizaron los PsicoGrupos en WhatsApp en diversas temáticas percibidas como áreas de demanda de la población”. (Colectivo de Autores, 2020)

Cuando comenzamos a trabajar, en lo que denominamos PsicoGrupos en WhatsApp (Calviño, 2020), (...) La psicología ha estado presente, con su función orientadora, en los medios de comunicación –en la televisión, en la prensa plana y la digital, en la radio. Ha estado en la “línea roja”, en las zonas cerradas por cuarentena. Ha estado en todo el país. (Lorenzo, 2020) Su impacto favorable no deja lugar a dudas.

Que el uso de las tecnologías de la comunicación en las prácticas profesionales de la psicología llegó hace ya algunos años, y para quedarse. Y esto es algo difícilmente dudable. Servicios profesionales de psicología, orientación, consejería, psicoterapia

mediante el correo electrónico, o en tiempo real, a través de Skype, Messenger, sobre la plataforma de internet, online, o en plataformas de video conferencias, etcétera son hoy parte del accionar profesional de psicólogos y psicólogas en todas partes (Castelnuovo, G., Gaggioli, A., Mantovani, F., Riva, G., 2003). (Colectivo de Autores, 2020)

Este grupo de profesionales optaron por las redes sociales para lograr el objetivo de orientar psicológicamente a la población a partir de la pandemia. Refieren que eligieron este medio pensando en que buena parte de la población accede a esta red social, que supone la posibilidad de funcionar en condiciones de aislamiento sanitario, y que permite la generación de una red, de un grupo, de participación.

“WhatsApp tiene su dinámica propia, su forma de comunicación: mensajes escritos, mensajes verbales, utilización de recursos gráficos –stickers, emojis, gif, etcétera. Esto es sin duda alguna un reto, pero al mismo tiempo ofrece una diversidad expresiva importante. Estamos convencidos que se puede hacer más, se puede acudir a otros dispositivos. Pero este resultó ser nuestra elección”. (Colectivo de Autores, 2020). Los autores refieren que son múltiples los beneficios a la vez que los retos a asumir.

Igualmente, a nivel de país, usando los diferentes medios de comunicación que integran la telepsicología se multiplicaron las experiencias de orientación psicológica, organizacional, comunitaria y psicopedagógica en cualquier contexto en que se hiciera necesario.

La comunidad científica a nivel nacional e internacional coincide en que los tiempos modernos están siendo difíciles y que en medio de esta situación las personas están demandando nuevas maneras de acceder a los servicios de orientación.

De acuerdo con los criterios de (Dosil, M, 2020):

En este momento de cuarentena es fácil que aparezcan alteraciones psicológicas por ansiedad, además de otras dificultades severas relacionadas con el estrés. Y no es para menos, pues la situación actual es absolutamente extraordinaria y ha logrado desestabilizar a todo el panorama político, económico y social actual, así como a sus integrantes.

Se trata de un momento crucial pues los profesionales que realizan orientación psicológica, deben trabajar desde casa a fin de tratar los desórdenes psicológicos que se están acelerando exponencialmente por la situación de crisis que vivencia el mundo.

La autora considera que en la actualidad la única posibilidad es la psicología online para hacer frente a los problemas psicológicos evitando el riesgo de contagio y respetando las indicaciones gubernamentales, sobre todo ... porque los trastornos psicológicos se han disparado, registrando en la actualidad un récord de incidencia en crisis de ansiedad, trastornos por estrés postraumático, fobias e hipocondría, como principales diagnósticos.

Es por ello que resalta que las personas en la actualidad recurren a la terapia online como la única opción en este tiempo de cuarentena. Los beneficios de la misma son numerosos, pues puedes acceder a un especialista en orientación desde cualquier parte del mundo con la discreción que se requiere.

Especialistas en el tema de la teleterapia consideran que:

Dada la recencia de este campo, los conceptos están en proceso de definición. La terminología que proponemos en este trabajo se basa en la propuesta de Barak, Klein y Proudfoot (2009) para las intervenciones psicológicas realizadas a través de Internet, aunque nosotros nos centramos en las intervenciones con psicoterapia a distancia. Empezaremos por telepsicología, por ser el término que engloba toda actividad en el ámbito de la psicología a distancia, apoyándose en la tecnología (teléfono, e-mail, Internet, redes sociales, etc.) desde las distintas vertientes de prevención, promoción y educación.

Los autores aseveran que la telepsicología tiene sus raíces en los cambios tecnológicos que permiten el acceso a poblaciones plurales. Sin embargo, no todos los países han llegado a alcanzar esta modalidad asistencial, ya que es necesario que al mismo tiempo se produzca un grado de desarrollo tecnológico suficiente.

No es que la telepsicología como instrumento sea demasiado nuevo, pues según los autores:

La psicología ya había usado la tecnología virtual, tanto para terapias como para evaluación (Botella et al., 2009, Pitti et al., 2015), como instrumento complementario de la terapia presencial o para obtener muestras más amplias. Sin embargo, este uso inicial parcial ha posibilitado convertir la acción terapéutica en sólo virtual. La utilidad de la telepsicología se ha convertido hoy en algo incuestionable en todo el mundo desarrollado. Todas las corrientes la usan exitosamente en todo tipo de poblaciones y también en todo tipo de problemas (Nelson y Duncan, 2015).

Como ha ocurrido en otros muchos campos, la psicología norteamericana ha sido pionera en este caso, tanto en EE.UU. (Ritterband, Andersson, Christensen, Carlbring y Cuijpers, 2006) como en Canadá, pero también otros países como Australia y Nueva Zelanda. En Canadá aparece la primera guía para los servicios psicológico por vía telemática (Canadian Psychological Association - CPA, 2006a). La APA elaboró en 2013 una guía de telepsicología junto con otras entidades. Recientemente se ha creado también una sección especial de telepráctica en la revista Professional Psychology de la APA (Matthews, 2014). La Asociación de Psicología Canadiense editó en 2011 y 2013 un modelo estandarizado de práctica en telepsicología. Estas guías pretenden ser una ayuda en caso de dudas sobre cuestiones legales, deontología, tecnología de telecomunicación y demandas en diversos campos. La primera publicación sobre telepsicología en nuestro país fue una terapia del Alzheimer llevada a cabo por televisión (Ortiz, 2000) y otra sobre deontología (Guillamón, 2001, 2008). (González-Peña, et al, 2017)

En el caso de Cuba, el presidente de la Sociedad Cubana de Psicología explicó que la psicología en Cuba puede hoy responder, apoyar y acompañar las orientaciones sanitarias en el enfrentamiento a la COVID-19 (...).

Ya comprendido el fenómeno, esos protocolos, en forma de actuación, tienen dos grandes tendencias: la primera ayuda o primeros auxilios psicológicos (no solo por especialistas, sino por familiares, maestros, teleclases, programas televisivos y medios de prensa, las ruedas de prensa del doctor Durán, declaraciones de los máximos dirigentes del país...). “Son las experiencias que las personas tienen y que les son transmitidas para que hagan lo que deben hacer”. La ayuda especializada, por otro

lado, cuenta con miles de profesionales en el país, y es mejor si es efectiva la ayuda de las personas que usted respeta y conoce.

Los especialistas entrevistados declararon que la psicología tiene (...) grandes tareas, incluida la interrogante de cómo comprendemos psicológicamente qué es la pandemia. “Porque estamos en un mundo globalizado, hay mucha información. La comprensión psicológica no es sencilla. Hay como una ecuación mental, del psiquismo, en situaciones críticas: lo más importante no es la crisis, sino el autocuidado, y en eso hay mucha experiencia en Cuba.

Refirió que existen diferentes reacciones ante un evento como este, depende de las características psicológicas de cada individuo, de sus agentes de socialización, de su historia en los grupos sociales que lo educaron, de su nivel de instrucción, por lo que se precisa de un protocolo desde la psicología y la psiquiatría para atender a las personas de acuerdo a sus necesidades.

La mayoría de las manifestaciones que muestran las personas en estos momentos, son comportamientos humanos en situaciones críticas, pero en Cuba es mucho más normal y habitual porque hemos vivido muchas situaciones críticas y tenemos entrenamiento. La mayor cantidad de manifestaciones son de estrés agudo, transitorias, y si no puede lidiar con ellas está a su disposición toda la estructura del sistema de salud. “Hoy las personas deben estar en casa, el apoyo está en las instituciones de salud, en la telepsicología, teléfonos, grupos en redes sociales, medios de comunicación, “que son la primera línea de apoyo psicológico hoy en el país”. (Lorenzo, A. et al, 2020)

Han resultado fructíferas las experiencias en Cuba a partir de la emergencia sanitaria, desde la parte más occidental hasta el Oriente se han desarrollado una serie de acciones de orientación a través de la telepsicología. A continuación, se muestra un resumen del trabajo realizado a nivel de país:

Desde los primeros momentos de incidencia de la enfermedad, se promovieron alternativas, para hacer llegar los servicios de los especialistas a la población. Muestra de ello es la habilitación del número telefónico 103, tradicionalmente destinado a la línea confidencial antidrogas, para asumir llamadas sobre el tema de la pandemia y las preocupaciones que generó, adicionando también el 8007257. Ambos se han

promocionado sistemáticamente en la TV nacional, junto al correo electrónico: covid19@infomed.sld.cu, reiterando la invitación a la población cubana para solicitar asesoría psicológica, valiéndose de estas opciones. (Ordaz y Miranda, 2020)

En el caso específico de Pinar del Río: Se propició la presencia constante de los especialistas en el periódico provincial, a través de la Consultoría online, con 1688 visitas y otros espacios. En la televisión pinareña, con el espacio “Psico ayuda en casa” y otros programas habituales. Se ofreció ayuda también desde la emisora Radio Guamá y otras municipales. Se creó un Grupo de WhatsApp, que lideró iniciativas como la elaboración de mensajes de apoyo a grupos vulnerables, divulgados en las redes sociales. Se realizó orientación presencial con casos diagnosticados, sospechosos, personal sanitario; así como en comunidades en cuarentena. Los psicólogos del deporte combinaron la orientación vía telefónica, con la virtual dirigida a los atletas y sus familias.

De manera similar a los mensajes creados por los psicólogos de Vueltabajo, profesores de la Facultad de Psicología, como Arce R., Martín C y Torralbas, J., ofrecieron orientaciones en un ciclo de Mensajes claves de profesionales de la psicología dirigidos a la población cubana por la pandemia del COVID-19. #Psicología con Cuba. También en el sitio Cubacine, Portal del ICAIC, desde el 2 de junio, se ha publicado una serie de videos con el título: “Un momento con Patricia (Arés)”, a cargo de esta prestigiosa profesora, especializada en temas relacionados con la familia y el bienestar humano.

En el centro del país, la SCP de Villa Clara, el Departamento de Psicología de la Universidad Central de Las Villas y el Centro de Bienestar Universitario, han ejecutado diversas acciones para minimizar el impacto psicológico de la pandemia, a través de las redes sociales, los medios de comunicación masiva y una línea de ayuda por teléfono y correo electrónico.

Otro de los ejemplos, en la zona oriental, lo han protagonizado psicólogos de Santiago de Cuba, quienes han implementado acciones desde la atención primaria, publicado artículos y realizado comparecencias en programas radiales y televisivos, con la finalidad de transmitir consejos para el enfrentamiento a la pandemia. Un trabajo de gran importancia se ha ejecutado al ofrecer atención psicológica a pacientes

hospitalizados por Covid-19, a médicos, técnicos y enfermeras que a diario arriesgan sus vidas en la zona roja. Se realizaron, entre otras, variantes de terapias de relajación para combatir el estrés derivado del intenso ritmo de trabajo y del aislamiento familiar. (Ordaz y Miranda, 2020)

Llama la atención, en pleno siglo XXI, por las particularidades de la epidemia, cómo están teniendo prioridad diversas prácticas de intervención psicológica con el uso de las nuevas tecnologías de la información, consultoría por vía telefónica y en plataformas digitales online (WhatsApp, Skype, Zoom, Facebook, etc.). Estas se integran a las modalidades de trabajo enfocadas desde la telepsicología. (17,18, 22,51,52,53,62-64) (Lorenzo, Díaz, y Zaldívar, 2020)

Queda claro que tanto en Cuba como en el mundo se ha hecho necesaria la telepsicología como respuesta a la contingencia sanitaria generada por la Covid-19. Las reacciones emocionales intensas ante el temor por contagiarse de la enfermedad o que los seres allegados la contraigan, ha desatado un grupo de desórdenes psicológicos dignos de atención y de orientación, la situación ha requerido la imposición de fuertes medidas que limitan la movilidad y estimulan la convivencia familiar, algo novedoso en Cuba, donde las personas suelen socializar en diversos espacios y ámbitos, desde el familiar y laboral, hasta el social y comunitario. La imposibilidad de esa interacción acostumbrada, ha tocado las fibras más sensibles de la subjetividad individual y colectiva, es por ello que, se ha recurrido a este valioso instrumento para orientar en condiciones de no presencialidad.

CONCLUSIONES

1. La orientación psicopedagógica desde la telepsicología en la educación superior es un proceso relativamente nuevo, por ende, también lo es para la Universidad de Pinar del Río.
2. Durante el breve periodo transcurrido desde el inicio de la Covid -19 en el país se ha evidenciado un incremento notable de las solicitudes de orientación a través de la telepsicología, sea por los medios de comunicación habituales (radio, TV, prensa) o por los medios tecnológicos como las redes sociales, (WhatsApp, Skype, Zoom, Facebook, etc)

3. Las experiencias de los especialistas develan que se requiere aún de un adecuado entrenamiento por parte de los docentes que realizan la orientación telepsicológica, pues si se realiza esta orientación de manera competente, se pueden satisfacer las necesidades de apoyo que existen en los orientandos, en tiempos de Covid- 19.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alum y Ordaz, 2015 “Estrategia para el desarrollo de habilidades sociales en la UPR”. Rev. Científica Avances del Centro de Información y Gestión Tecnológica de Pinar del Río. ISSN-1562-3297. Vol. 17, No.1 enero-marzo, 2015. Disponible en: http://www.ciget.pinar.cu/Revista/No.2015-1/art%EDculos/estrat_dess_habil.pdf

Álvarez, y Márquez, (2010). La relación actual entre la familia y la televisión como medio de comunicación socializador e influenciador. Universidad de la Sabana. Investigación para optar por el título de Especialistas en desarrollo personal y familiar. Instituto de la familia. Bogotá. DC.

Arias, G. (2003). La orientación psicológica. En “Psicología. Selección de textos” Compiladora Castellanos R. La Habana: Félix Varela

Bisquerra, R (s/a) 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. (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.

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, 2020. 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.

SISTEMA DE ACTIVIDADES PARA POTENCIAR EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN ALUMNOS DE 8VO GRADO DE LA ESBU “CARLOS ULLOA”

AUTORES: Lic. José Carlos Parra Rodríguez, dmirandaotero@gmail.com

ESBU “Carlos Ulloa”

RESUMEN

La presente investigación aborda un tema actual y pertinente, en tanto, estudia sobre la contribución que pueden hacer los egresados de las ciencias de la educación por las nuevas generaciones y su conocimiento sobre la historia de América. El objetivo general: contribuir al conocimiento histórico sobre las relaciones de Estados Unidos (EEUU) hacia América Latina en la segunda mitad del siglo XX en los alumnos de 8vo grado de la ESBU “Carlos Ulloa”, del municipio de Pinar del Río. Se trabajó con una muestra de 40 estudiantes del 8vo grado de un universo de 137. Se trata de un estudio exploratorio- descriptivo, donde a través del método General Dialéctico, de los métodos teóricos (Análisis y síntesis, Inducción deducción, Modelación, Histórico- lógico) y empíricos la entrevista semiestructurada, la observación y la encuesta se procesó cualitativamente la información, lo que permitió arribar a determinados resultados, una de las conclusiones es que: Los referentes teóricos acerca del conocimiento histórico sobre las relaciones de Estados Unidos hacia América Latina en la segunda mitad del siglo XX, están centrados en la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica General asumiendo los criterios de los expertos en el tema, así como las prioridades establecidas por el Ministerio de Educación (MINED) para trabajar la asignatura Historia Contemporánea en el nivel de enseñanza media.

SYSTEM OF ACTIVITIES TO ENHANCE HISTORICAL KNOWLEDGE IN 8TH GRADE STUDENTS AT ESBU “CARLOS ULLOA”.

SUMMARY

This research addresses a current and pertinent topic, as it studies the contribution that graduates of the educational sciences can make by the new generations and their knowledge about the history of America. The general objective: to contribute to the historical knowledge about the relations of the United States (USA) towards Latin America in the second half of the 20th century in the 8th grade students of the ESBU “Carlos Ulloa”, from the municipality of Pinar del Río. We worked with a sample of 40 8th grade students from a universe of 137. It is an exploratory-descriptive study, where through the General Dialectical method, theoretical methods (Analysis and synthesis,

Induction deduction, Modeling, Historical- logical) and empirical semi-structured interview, observation and survey, the information was processed qualitatively, which allowed to arrive at certain results, one of the conclusions is that: Theoretical references about the historical knowledge about the relations of the United States towards Latin America In the second half of the 20th century, they are focused on the Didactics of Social Sciences and General Didactics, assuming the criteria of experts on the subject, as well as the priorities established by the Ministry of Education (MINED) to work on the subject Contemporary History at the secondary school level.

INTRODUCCIÓN

El contexto internacional se torna extremadamente complejo y desafiante, caracterizado por el vertiginoso desarrollo de la ciencia y la técnica y su carácter globalizado; con incidencia en el cada vez más agudo desarrollo desigual entre las naciones, por un lado, las denominadas del primer mundo o desarrolladas y por el otro, las que se ubican entre los subdesarrollados, en vías de desarrollo o del tercer mundo. El último año del siglo XXI ha sido en extremo difícil para unos y otros, la humanidad ha tenido que enfrentar la irrupción de una pandemia denominada Covid-19 que ha desestabilizado los sistemas de salud mundial, a la vez que ha paralizado las economías, sociedades y finanzas planetarias lo que conduce a pensar en un futuro incierto aún para la humanidad.

Para América Latina y el Caribe, la situación se complejiza aún más, hoy cuando el gobierno norteamericano encabezado por el republicano Donald Trump, acude a las políticas más reaccionarias para destruir los procesos progresistas y de izquierda en el continente, recurriendo a la revitalización de la Doctrina Monroe y al Marccantismo, unido al apoyo a las oligarquías reaccionarias, que tiene el propósito de impedir todo movimiento que conduzca a la defensa de la soberanía nacional, la libre autodeterminación, la unidad y cooperación entre los gobiernos y pueblos latinoamericanos.

La historia de América Latina y el Caribe, ha estado caracterizada por las aspiraciones hegemónicas y expansionistas de Estados Unidos desde su propia constitución como nación en 1789, recurriendo para ello a diferentes manifestaciones, planes y programas, como expresión de su política panamericanista. La segunda mitad del siglo XX

demonstró la veracidad de la idea anteriormente expuesta, especialmente a partir del triunfo de la Revolución Cubana en 1959 y el afán de los gobiernos de Estados Unidos de frenar el ejemplo que significó para los pueblos latinoamericanos y caribeños.

El conocimiento histórico sobre las relaciones de Estados Unidos hacia América Latina en la segunda mitad del siglo XX, reviste en el contexto actual una necesidad, esencialmente entre los adolescentes y jóvenes que estudian en el nivel medio y que en el marco del tercer perfeccionamiento de la educación en Cuba, se aspira a que posean elevados conocimientos históricos, desarrollo del pensamiento histórico y la educación de valores como la sensibilidad, el humanismo, la solidaridad, así como, la identidad nacional y latinoamericana.

En el nivel medio de la educación general, la asignatura Historia tiene como objetivo general, la sistematización de los contenidos históricos estudiados sobre la Historia Antigua y Medieval en 7mo grado, la Historia Moderna y Contemporánea en 8vo grado y la Historia de Cuba en 9no grado, destacando la evolución económica, política, social y cultural desde la antigüedad hasta la actualidad.

El programa de Historia Contemporánea para el 8vo grado, tiene entre los contenidos a trabajar en la unidad 10: El mundo desde el fin de la II Guerra Mundial hasta la caída del socialismo soviético en 1991; la temática sobre la política imperialista norteamericana en el área latinoamericana. En un estudio empírico realizado en la ESBU "Carlos Ulloa", del municipio Pinar del Río, utilizando como métodos y técnicas de investigación educativa la prueba pedagógica, la observación científica y la encuestas a estudiantes se comprobó la existencia de insuficiencias sobre el conocimiento histórico de las relaciones de Estados Unidos hacia América Latina y el Caribe en la segunda mitad del siglo XX; para buscar solución a esas carencias se plantea como objetivo de la investigación: contribuir al conocimiento histórico sobre las relaciones de EE.UU hacia América Latina en la segunda mitad del siglo XX en los alumnos de 8vo grado de la ESBU "Carlos Ulloa", del municipio de Pinar del Río.

DESARROLLO

Resultó esencial para arribar a los conocimientos históricos, los postulados teóricos de Álvarez (1990), sobre el conocimiento como dimensión del contenido y la teoría de Álvarez y Díaz (1996) sobre el conocimiento histórico.

El contenido, Álvarez (1990), es uno de los componentes de estado del proceso de enseñanza aprendizaje y está integrado por tres dimensiones (sistema de conocimientos, habilidades y valores), asunto que resulta significativo para el presente trabajo, especialmente el análisis sobre el conocimiento histórico que es el objeto de estudio de este trabajo.

A partir de los estudios realizados por la Didáctica en esta investigación se define el contenido, como el componente del proceso docente-educativo que expresa la configuración que este adopta al precisar, dentro del objeto, aquellos aspectos necesarios e imprescindibles para cumplimentar el objetivo y que se manifiesta en la selección de los elementos de la cultura y su estructura de los que debe apropiarse el estudiante para alcanzar los objetivos

En consecuencia con este análisis se puede concluir que en el contenido se revelan tres dimensiones: conocimientos, que reflejan el objeto de estudio; habilidades, que recogen el modo en que se relaciona el hombre con dicho objeto, y, valores, que expresan la significación que el hombre le asigna a dichos objetos. Esas tres dimensiones se deben interpretar como tres tipos de contenidos distintos, cada uno de los cuales conservan su propia personalidad, sin embargo, no existen independientes unos de otros, sino que todos ellos se interrelacionan dialécticamente por medio de una triada y conforman una unidad que, justamente es el componente estudiado.

Los conocimientos y su clasificación

Según Álvarez (1990), el sistema de conocimientos de una rama del saber, que se traslada como contenido al proceso docente, es la dimensión del contenido que expresa la reproducción ideal, en forma de lenguaje, de los objetos en movimiento y de las actividades de aquel con dichos objetos, y que se adquieren en el contexto de la práctica y en la transformación objetiva del mundo por el hombre.

Desde el punto de vista gnoseológico, en el sistema de conocimientos de una rama del saber, no solo como disciplina docente, sino en general como ciencia, es posible

clasificarlo en cuatro niveles, sobre la base del criterio de sus distintos niveles de sistematicidad, a saber: El concepto, la ley, la teoría, el cuadro.

Para esta investigación el concepto es el nivel del conocimiento que reviste mayor relevancia, considerado por la autora como el primer peldaño del conocimiento y que para su asimilación es imprescindible la sistematización de acciones, el procesamiento de información, la indagación e investigación de datos, etc.

En la teoría de Álvarez, Díaz (1990) sobre los sistemas de conocimientos históricos, se abordan los aspectos esenciales recogidos en este informe.

En relación con el sistema de conocimientos histórico sociales se debe enfatizar en la importancia del hecho histórico como punto de partida, que es necesario estudiar a diferentes niveles de su esencia, desde el más inmediato, aparente, de las nociones y representaciones históricas, hasta el más inmediato, profundo y esencial de los conocimientos lógicos. Es por ello que se hablará de conocimientos fácticos nociones y representaciones históricas y de conocimientos lógicos conceptos, regularidades, leyes e ideas rectoras.

Es útil explicar que, en este primer nivel de conocimientos fácticos, y en particular de las representaciones de lo ocurrido en un lugar y momento determinado, es posible distinguir los acontecimientos como sucesos históricos y los fenómenos como conjunto de sucesos relacionados que van marcando los cambios en la realidad histórico social.

Los programas y las clases de Historia tienen que hacer posible que los alumnos sean capaces de comprender los procesos históricos y sólo así tendrán las herramientas teóricas desde la ciencia para relacionar pasado - presente - futuro.

Por otra parte, los conocimientos lógicos son más abstractos, generalizadores, son conocimientos relacionales. Especial importancia tienen los conceptos históricos, pues el pensamiento teórico opera a nivel de conceptos. La formación de conceptos es el proceso lógico en el que el conocimiento avanza del fenómeno a su esencia, de lo particular a lo general y de lo casual a lo necesario

La necesidad actual de preservar la identidad cultural latinoamericana en el convulso mundo en que vivimos lleva a un primer plano el temprano llamado que hiciera nuestro

Héroe Nacional en su trabajo Nuestra América, cuando expresó: “La historia de América de los incas acá, debe enseñarse al dedillo (...)” (Martí, 1891). Siguiendo esta misma línea de pensamiento, el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, en el discurso del 8 de enero de 1989, en ocasión del 30 aniversario de su entrada a La Habana, señaló: “Por eso pienso que la actual generación no solo debe estudiar Historia de Cuba, la actual generación debe estudiar la Historia de América Latina.

El destacado historiador Prieto (2012), expresó que el conocimiento de la historia permite comprender la idiosincrasia de la sociedad y agrega que el conocimiento histórico de la Historia de América, contribuye de forma profunda y diversa al conocimiento de nuestros países y sus tradiciones gloriosas.

De acuerdo con los criterios expertos de Muro (2012), coincide con la idea de que a partir de 1959, la política de Estados Unidos hacia América Latina estuvo dirigida a derrotar a la Revolución Cubana, utilizando la Organización de Estados Americanos (OEA) como instrumento para manipular a los países de América Latina en sus planes intervencionistas, expansionistas y hegemónicos.

Entre las principales acciones desarrolladas en la segunda mitad del siglo XX, se encuentran: la aprobación del segundo programa reformista de una administración norteamericana hacia América Latina denominado Alianza para el Progreso, en 1961; apoyo a los golpes de estado en América Latina especialmente en: Bolivia en noviembre de 1964, Brasil en 1964, Argentina en 1962 y 1966, República Dominicana en 1962 y 1965, Perú y Panamá en 1968; la proclamación de la política de Nueva Diálogo en 1973; la aprobación de la Plataforma de Santa Fé y la Iniciativa para la Cuenca del Caribe en 1981; la invasión mercenaria a Granada en 1983; la intervención de los marines yanquis en Panamá en 1989 y la creación de la Asociación de Libre Comercio de las Américas (ALCA), en 1993.

Sistema de actividades para el conocimiento histórico sobre las relaciones de EEUU hacia América Latina en la segunda mitad del siglo xx.

Desde el punto de vista psicológico el sistema de actividades se sustenta en el enfoque histórico cultural de L. Vigotsky (1896-1934). Sus ideas ofrecen una base original y sólida, erigida desde una concepción filosófica marxista, dialéctica y materialista por

naturaleza, que reconoce el desarrollo integral de la personalidad de los escolares como producto de su actividad y comunicación, en el proceso de enseñar y aprender, por lo que asume que el docente es un educador que incentiva, potencia, promueve el desarrollo de la actividad en la búsqueda de los conocimientos, favorece el surgimiento de nuevas y variadas motivaciones e intereses personales, la formación de valores, sentimientos, que en sentido general, promueva la formación de una cultura general integral.

La teoría de la actividad ha permitido el análisis y comprensión del hombre como ser social, al esclarecer el hecho innegable de que la personalidad se forma y desarrolla en la actividad que el sujeto realiza, que es social por su origen y contenido.

Así los sistemas de actividades, suelen ser descritos como formas de existencia de la realidad objetiva, pueden ser estudiados y representados por el hombre. Es una totalidad sometida a determinadas leyes generales. (Álvarez de Zayas, 1991)

El sistema de actividades:

- Propicia el desarrollo de operaciones mentales como son: la comparación, el análisis, la síntesis, abstracción, la generalización y llegan a conclusiones.
- Produce un movimiento ascendente en el nivel cognoscitivo de los estudiantes.
- Garantiza el cumplimiento de los objetivos propuestos.
- Logra una atención sostenida de los estudiantes, motivados por el interés hacia la actividad.
- Posibilita la asimilación consciente y sólida de los contenidos, para aplicarlos y operar con ellos durante un período de tiempo largo.

En la investigación se asume como **sistema de actividades**: la secuencia de acciones interrelacionadas que se desarrollan durante la interacción del alumno con el objeto de estudio con el objetivo de contribuir al conocimiento histórico sobre las relaciones de Estados Unidos hacia América Latina en la segunda mitad del siglo XX.

Principios que dinamizan el sistema de actividades.

1. Principio del carácter científico del contenido y su asequibilidad

2. Principio del carácter educativo del contenido de enseñanza
3. Principio del carácter consciente y activo de los aprendices bajo la guía del docente
4. Principio de la solidez de la asimilación de los conocimientos y del desarrollo multilateral de las potencialidades cognitivas de los aprendices

El objetivo general del sistema de actividades es contribuir al conocimiento histórico sobre las relaciones de EEUU hacia América Latina en la segunda mitad del siglo XX.

Propuesta del sistema de actividades para el conocimiento histórico sobre las relaciones de EEUU hacia América Latina en la segunda mitad del siglo XX.

Actividad 1.

Temática. Golpes de estado en América Latina entre 1963/1965

Objetivo

1. Ejemplificar la política de Estados Unidos hacia América Latina entre 1963/1965, mediante la combinación de la exposición oral y el trabajo con textos a un nivel reproductivo-productivo.

Habilidad. Ejemplificar

Método de enseñanza: combinación de la exposición oral y el trabajo con textos a un nivel reproductivo-productivo.

Medios de enseñanza: mapa, pizarra, Tizas, voz del profesor, material de apoyo, libro de texto.

Orientaciones metodológicas.

Se recomienda el trabajo con el mapa y la línea del tiempo para la ubicación espacio temporal de los hechos que se explican, así como el trabajo con el material de apoyo sobre “Las relaciones de EEUU hacia América Latina en la segunda mitad del siglo XX”. Para responder un plan de preguntas. La evaluación sistemática se realiza de forma oral.

Cuestionario

1. Consulta la tabla cronológica sobre las administraciones norteamericanas en la segunda mitad del siglo XX, que aparece en el material de apoyo “Las relaciones de EEUU hacia América Latina en la segunda mitad del siglo XX” e identifica la administración del período 1963/1969, teniendo en cuenta. Partido político a que pertenece, aspectos esenciales de su política interna y política externa.
2. Entre los aspectos esenciales de su política hacia América Latina y el Caribe se encuentra que perpetró golpes de estado. Localiza en el mapa mural algunos de ellos y realiza una breve descripción geográfica al respecto.
3. Entre las acciones realizadas por EEUU hacia América Latina en el período histórico estudiado se encuentra: la invasión mercenaria a República Dominicana. Sobre este hecho refiérete brevemente a: fecha en que ocurrió, objetivo, fuerza mercenaria utilizada, papel de la Organización de Estados Americanos (OEA), resultados.

Comprobación

1. Ejemplifica la política de Estados Unidos hacia América Latina entre 1963/1965.

Actividad 2

Temática. Las relaciones EEUU hacia América Latina en la década del 70 del siglo XX.

Objetivo

1. Ejemplificar las relaciones de EEUU hacia América Latina y el Caribe en la década del 70 del siglo XX, mediante el trabajo con textos a un nivel reproductivo productivo.

Orientaciones metodológicas

Orientación de una actividad de estudio independiente para evaluar con la entrega un informe escrito.

Cuestionario

1. En diciembre de 1969, se aprobó por el departamento de estado norteamericano, el Informe de Rockefeller, también conocido como “Calidad de vida de las Américas”. Sobre ello responde.

- a) ¿En qué contexto histórico se presentó? ¿Qué relación tiene con los objetivos de este informe?
 - b) ¿En qué consistió este informe?
 - c) ¿Qué garantías tiene para EEUU y cuáles para América Latina y el Caribe?
2. El 5 de septiembre de 1973, Henry Kissinger, en su condición de Secretario de Estado Norteamericano, presentó en el XXVIII período de sesiones de la ONU, en un discurso dirigido a los cancilleres asistentes, la “Política de Nuevo Diálogo”
- a) ¿Cuáles son los aspectos esenciales recogidos en este discurso?
 - b) ¿Qué objetivos tenía?
 - c) ¿A quiénes beneficiaba?
 - d) ¿Qué significado tenía para América Latina y el Caribe?

Bibliografía

MINED. Libro de texto de Historia Contemporánea de 8vo grado

Material de apoyo “Las relaciones de EEUU hacia América Latina y el Caribe en la segunda mitad del siglo XX”

Actividad 3

Temática. Las relaciones de EEUU hacia América latina en la década del 80.

Objetivo.

1. Ejemplificar las relaciones de EEUU hacia América latina en la década del 80, mediante la combinación del trabajo con texto y la exposición oral a un nivel reproductivo-productivo.

Habilidad. Ejemplificar

Método de enseñanza: combinación de la exposición oral y el trabajo con textos a un nivel reproductivo-productivo.

Medios de enseñanza: mapa, pizarra, voz del profesor, material .de apoyo, libro de texto.

Orientaciones metodológicas

Utilizando el material de apoyo: “Las relaciones de EEUU hacia América Latina y el Caribe en la segunda mitad del siglo XX”, se responde un plan de preguntas sobre la temática y se orienta el trabajo con el mapa y la gráfica del tiempo para la ubicación espacio temporal.

Cuestionario

1. Consulta el material de apoyo: “Las relaciones de EEUU hacia América Latina y el Caribe en la segunda mitad del siglo XX” e identifica la administración norteamericana entre 1981/1989, teniendo en cuenta: partido que representa, política interna y política externa.
2. El profesor divide el grupo en 3 equipos y entrega a cada uno una tarjeta con orientaciones específicas.

Equipo 1

1. La política externa del gobierno de Ronald Wilson Reagan quedó definida en la Plataforma de Santa Fé. De este documento responde:
 - a) ¿Cuál es su esencia?
 - b) ¿Qué objetivos se plantea?
 - c) Emite tu criterio sobre la vigencia de su contenido en la actualidad

Equipo 2

1. Sobre la Iniciativa para la Cuenca del Caribe (ICC), aprobada en 1981, diga:
 - a) ¿Qué objetivos tenía?
 - b) ¿Cuáles fueron los países del Caribe que reciben sus “beneficios”? Localiza en el mapa y refiérete brevemente a su contexto geográfico. ¿Qué consecuencias tuvo para ellos?
 - c) ¿Por qué el área del Caribe ha sido considerada por EEUU como “traspatio fronterizo”?

Equipo 3

1. Elabora un mapa y localiza en él las principales intervenciones militares de EEUU en América Latina y el Caribe en la década del 80.

a) Selecciona uno de los casos y refiérete brevemente a él.

Comprobación

1. Ejemplificar las relaciones de EEUU hacia América latina en la década del 80.

Evaluación

Sistemática, oral

Bibliografía

MINED. Libro de texto de Historia Contemporánea de 8vo grado

Material de apoyo “Las relaciones de EEUU hacia América Latina y el Caribe en la segunda mitad del siglo XX”

Actividad 4

Temática. Las relaciones de EEUU hacia América Latina en la última década del siglo XX.

Objetivo.

2. Ejemplificar las relaciones de EEUU hacia América Latina en la última década del siglo XX, mediante la combinación del trabajo con texto y la exposición oral a un nivel reproductivo-productivo.

Habilidad. Ejemplificar

Método de enseñanza: combinación de la exposición oral y el trabajo con textos a un nivel reproductivo-productivo.

Medios de enseñanza: mapa, pizarra, voz del profesor, material .de apoyo, libro de texto.

Orientaciones metodológicas

Utilizando el material de apoyo: “Las relaciones de EEUU hacia América Latina y el Caribe en la segunda mitad del siglo XX”, se responde un plan de preguntas sobre la

temática y se orienta el trabajo con el mapa y la gráfica del tiempo para la ubicación espacio temporal.

Cuestionario

Consulta el material de apoyo: Las relaciones de EEUU hacia América Latina y el Caribe en la segunda mitad del siglo XX” y completa la siguiente tabla sobre las administraciones norteamericanas de la última década del siglo XX.

Período histórico	Nombre y apellidos del Presidente	Partido político	Política interna	Política externa

Entre las principales acciones de la política de EEUU hacia América Latina estuvo la creación de la Asociación de Libre Comercio para las Américas (ALCA), calificada por Hugo Chávez Frías como *“un tratado de adhesión y una herramienta más del imperialismo para la explotación de Latinoamérica”* Emite tu criterio personal al respecto.

Evaluación

Sistemática, oral

Bibliografía

MINED. Libro de texto de Historia Contemporánea de 8vo grado

Material de apoyo “Las relaciones de EEUU hacia América Latina y el Caribe en la segunda mitad del siglo XX”

Valoración de la efectividad de un sistema de actividades para contribuir al conocimiento histórico sobre las relaciones de EEUU hacia América Latina en la segunda mitad del siglo XX, en los alumnos de 8vo grado de la ESBU “Carlos Ulloa”, del Municipio Pinar del Río

Para la valoración de la efectividad del sistema de actividades para contribuir al conocimiento histórico sobre las relaciones Estados Unidos hacia América Latina en la segunda mitad del siglo XX, se utilizaron los siguientes métodos empíricos de la

investigación: la prueba pedagógica, observación a clases y encuesta a profesores, sus resultados se compararon con los del diagnóstico inicial y quedó demostrado su efectividad.

Después de aplicar las técnicas e instrumentos se pudo concluir que el sistema de actividades elaborado fue efectivo, porque se logró:

- Niveles superiores de conocimientos históricos.
- Desarrollo de habilidades para el trabajo con mapas, gráfica del tiempo, material de apoyo.
- Incremento de la motivación hacia las clases de Historia Contemporánea.
- Todos los profesores coincidieron en la pertinencia del sistema de actividades elaborado.

CONCLUSIONES

- ✓ Los referentes teóricos acerca del conocimiento histórico sobre las relaciones de EEUU hacia América Latina en la segunda mitad del siglo XX, están centrados en la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica General asumiendo los criterios de los expertos en el tema, así como las prioridades establecidas por el MINED para trabajar la asignatura Historia Contemporánea en el nivel de enseñanza media.
- ✓ El sistema de actividades elaborado para contribuir al conocimiento histórico sobre las relaciones de EEUU hacia América Latina en la segunda mitad del siglo XX, en alumnos de 8vo grado de la ESBU «Carlos Ulloa», en Pinar del Río, tiene como componentes: principios didácticos, un objetivo general, la secuencia de 8 acciones básicas y un material de apoyo a la docencia que funciona como bibliografía básica.
- ✓ El sistema de actividades para contribuir al conocimiento histórico sobre las relaciones de EEUU hacia América Latina en la segunda mitad del siglo XX en los alumnos de 8vo grado de la ESBU «Carlos Ulloa» en Pinar del Río, resultó efectivo, lo que fue comprobado a partir de la comparación de resultados de la prueba pedagógica, encuesta a profesores y observación al desempeño de los

estudiantes, en el diagnóstico inicial y final, reflejando niveles superiores en las dimensiones e indicadores establecidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez de Zayas, Carlos Manuel: Epistemología. Libro Digital s/f.

Blanco, Juan Antonio: La administración Reagan: ¿tiempo de transición? En Cuadernos de Nuestra América VolIII, No 6, 1986. Díaz Pendas, Horacio y otros: Selección de lecturas sobre la enseñanza de la Historia, editorial pueblo y educación, la Habana 2006.

Díaz Pendas, Horacio y Álvarez de Zayas, Rita Marina: Metodología de la enseñanza de la Historia, Editorial Pueblo y Educación, la Habana 1978.

González Gerardo, "La Iniciativa para la Cuenca del Caribe en República Dominicana" en Nuestra América, Volumen II, No 6, 1986.

Guerra Vilaboy, Sergio: Historia mínima de América, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2003.

MINED: Historia de América. Décimo Grado. Tomos I, II y III. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1973.

MINED: Libro de texto de Historia Contemporánea de 8vo-grado. Editorial Pueblo y Educación.

Muradas Gil J.F. y Margot Otero Pozo: "La Iniciativa para la Cuenca del Caribe" En CD-R de Materiales Bibliográficos de la Carrera de Humanidades de las Universidades Pedagógicas, MINED.

Muro Sainz, Esteban R. (compilador): Historia de América. Selección de Lecturas. Nivel Medio Superior, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.

Muro Esteban y Ricardo Quiñones (compiladores); Historia contemporánea de América (1917-1958). Selección de Lecturas, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1983.

Nearing Scout y Joseph Freeman: La diplomacia del dólar: Un estudio del imperialismo americano, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1973.

Quiñones Sosa, Ricardo. Aspectos más sobresalientes de la evolución histórica de los EEUU en la Tercera Etapa de la Crisis General del Capitalismo. Editorial Pueblo y Educación, 1987.

Rirery Tur Joaquín. "El ALCA, el ALBA y el futuro". Em Granma 10.2.2005,

Romero Ramudo, Manuel: Didáctica desarrolladora de la Historia. Editorial Pueblo y Educación, la Habana 2010.

Rockefeller, N. Informe Rockefeller, Documentos I, CEA, abril de 1980.

Sorense Theodore. Kennedy, el hombre, el presidente. Editorial Grijalbo, SA, Barcelona, España, 1966,tomoll.

POR UNA CULTURA DEL EMPODERAMIENTO DE LA MUJER EN LOS PROCESOS DE DIRECCIÓN EN LA EMPRESA FORESTAL "MACURIJE".

Autores: MSc. Ricardo López Puentes, rlopez@upr.edu.cu
MSc. Damaisy Miranda Otero, dmirandaotero@gmail.com

Universidad de Pinar del Río

RESUMEN

La presente investigación fue realizada en la Empresa Forestal Integral "Macurije" en el municipio Guane, de la provincia Pinar del Río. En la cual emergió como problema: ¿Cómo contribuir a la participación de la mujer en los procesos de dirección en la Empresa Forestal Integral "Macurije" en el municipio "Guane" de la provincia Pinar del Río?, El objetivo es Diseñar un plan de acciones dirigido al fortalecimiento de la participación de la mujer en los procesos de dirección en la Empresa. Se tomaron dos muestras, una intencional y no probabilística y la otra, probabilística de forma aleatoria simple. Se aplicaron métodos empíricos como la observación, la encuesta y la entrevista. Los métodos teóricos: análisis y síntesis, dialéctico materialista, histórico – lógico y sistémico estructural. Las regularidades: persisten estereotipos de género que impiden que la mujer acceda a cargos de dirección; escasa presencia femenina en cargos laborales dentro de la institución; Los cargos de dirección son ocupados por hombres. Las conclusiones: La participación de la mujer en los procesos de dirección en la Empresa Forestal Integral "Macurije" se mantiene muy limitada; las mujeres sienten poseer las capacidades adecuadas para asumir cargos de dirección aunque las escasas oportunidades que existen en la empresa se les brinda a hombres y finalmente, el diseño de un plan de acciones desde las direcciones estratégicas de capacitación y promoción, permitirá fomentar la participación y el rescate del rol de la mujer en el ámbito institucional.

Palabras clave: Género, Participación de la Mujer, Empoderamiento y Procesos de dirección.

TOWARDS A CULTURE TO EMPOWER WOMEN IN THE MANAGEMENT PROCESSES IN THE FOREST COMPANY "MACURIJE"

SUMMARY

The present investigation was carried out in the Integral Forestry Company "Macurije" in the Guane municipality, in the Pinar del Río province. In which the following emerged as a problem: How to contribute to the participation of women in the management processes in the Comprehensive Forestry Company "Macurije" in the municipality "Guane" of the Pinar del Río province? The objective is to Design a plan of Actions aimed at strengthening the participation of women in management processes in the Company. Two samples were taken, one intentional and non-probabilistic and the other, probabilistic in a simple random way. Empirical methods such as observation, survey and interview were applied. Theoretical methods: analysis and synthesis, materialist dialectic, historical - logical and structural systemic. The regularities: gender stereotypes persist that prevent women from accessing management positions; little female presence in job positions within the institution; Management positions are held by men. The conclusions: The participation of women in the management processes in the Integral Forestry Company "Macurije" remains very limited; Women feel they have the appropriate capacities to assume management positions, although the few opportunities that exist in the company are offered to men and finally, the design of an action plan from the strategic directions of training and promotion will allow to promote participation and the rescue of the role of women in the institutional sphere.

Keywords: Gender, Women's Participation, Empowerment and Management processes.

INTRODUCCIÓN

El tema género y empoderamiento de la mujer ha sido un tema polémico a lo largo de todos los años. Sus orígenes se remontan a las primeras sociedades y civilizaciones que existieron desde las primeras comunidades hasta la actualidad, donde las actitudes machistas y manifestaciones egoístas contra las féminas fueron alcanzando cada vez un ritmo más inadecuado. En la medida que los siglos fueron transcurriendo fue más perceptible esta tendencia de marginar a la mujer tanto en el ámbito personal como en el profesional, privándola de sus derechos de realizarse en todas las aristas de la vida cotidiana.

A pesar de los innegables logros en todos los campos de la vida económica, política y social las mujeres aún no están ocupando el espacio que les corresponde, por derecho propio en la sociedad. Un examen de la realidad demuestra que existen pensamientos

discriminatorios, donde se mantienen determinados estereotipos que naturalizan la subordinación femenina, lo cual dificulta el proceso de empoderamiento en las altas esferas de poder y la toma de decisiones en condiciones de equidad e igualdad con los hombres.

El cuestionamiento de esta problemática surge desde diferentes puntos de vista, por lo que se empleó como instrumento metodológico la perspectiva de género, con lo cual podemos analizar la interacción entre hombres y mujeres y los aspectos sociales, contruidos de las diferencias entre ambos.

Por siglos se implantaron reglas y normas con relación a las relaciones entre los sexos, dirigido a la hegemonía de lo masculino sobre lo femenino en la repartición desigual de las oportunidades al poder. Normas y reglas que impusieron a ambos sexos caminos sociales diferentes: el hogar debía ser la principal dedicación de la mujer, cuando en cambio era el hombre quien se encargaba de las labores en la vida pública.

Las mujeres estaban confinadas al espacio doméstico, apartado, invisible. Ellas se mantenían sometidas a las decisiones de padres y esposos y excluidas por completo del espacio público y de la pronunciación política.

Con el inicio del llamado movimiento feminista en Europa, a fines del siglo XIX, la perseverancia de las mujeres se organiza y se amplía; se quiebra el status establecido, y se prueba que la subyugación de las féminas es algo creado por el sistema patriarcal, que origina y manifiesta su opresión y explotación.

El género constituye una categoría dentro de las ciencias sociales que permite analizar las relaciones entre hombres y mujeres en un contexto determinado. La comprensión del abordaje del género requiere de una necesaria remisión a los antecedentes históricos que le dieron origen y su fundamentación teórica, lo que hace posible la realización de investigaciones con este enfoque, que posibiliten obtener resultados sobre las diferencias entre mujeres y hombres y poder intervenir de forma equitativa en las desventajas de cada uno.

Se ha logrado alcanzar las perspectivas de género a través de la relación de hombres y mujeres por lo que se ha puesto acento en la relación entre ambos, es decir lo específico de este análisis es lo que acontece a todos entre sí a partir de sus géneros.

El tema sobre género ha sido abordado desde diferentes perspectivas y disciplinas, por lo que consideramos recurrente para la sociología, la psicología, y la antropología, y visto desde diferentes aristas como son salud, medio ambiente y poder. Así mismo el tema analizado se ha tratado desde la teoría sociológica (clásica y o contemporánea) de la siguiente manera:

El género es una categoría dual que solo incluye hombres y mujeres. Para refutar esta dualidad y comprender su origen nos remitiremos al diccionario de sociología que dice según Ann Oakley: “quien introduce el término a la sociología, el término sexo, se refiere a la división biológica entre hombre y mujer, “género” que ha su paralelo resulta de la desigual división social, feminidad y masculinidad”. (Sex, Gender and Society 1972). El género entonces llama la atención sobre los aspectos socialmente construidos de las diferencias entre hombres y mujer. (Marshall, Gordon, 1999).

Cabe aclarar que si bien Ann Oakley, lo introdujo a la sociología, ella lo tomó prestado del psicoanalista Robert Stoller quien lo había incorporado para comprender los problemas de identidad sexual que tenían sus pacientes intersexuales y homosexuales. Oakley no obstante, le cambió el significado psicológico para darle un carácter sociológico y con implicaciones muy diferentes. Para Stoller género significaba el sexo psicológico de las personas, mientras que para Oakley partiendo del supuesto que la socialización/Educación es la que determina la identidad sexual y lo utiliza para referirse a las construcciones, roles y prescripciones sociales. (Sex, Gender and Society, 1972)

El hecho de participar en la toma de decisiones, el hecho de presentarse como una concepción subjetiva del proceso de toma de decisiones. Marx Weber ha definido el poder como: el que tiene la “posibilidad de un cierto orden con un contenido específico que debe ser obedecida por un grupo determinado”. (Marshall, Gordon, 1999).

La posición Weberiana parte de la visión de una sociedad – sujeto, resultado de comportamientos normativos de agentes sociales. Con el concepto de Weber de poder emergen las concepciones de “probabilidad” y “orden específico” (Proveyer, C. 2005)

Sin embargo, según Stuart Mill refería que la emancipación de la mujer requería cambios desde el punto de vista legal y con las concepciones teórica actual del femenino de la igualdad. Su crítica la desarrolla en el ámbito de la ética, defiende la

dignidad del ser humano, trátase de hombres y mujeres, de ricos y pobres, de negro o blanco. Su proyección es universal. (Proveyer, C. 2005)

Emile Durkheim fue dentro de la corriente sociológica del positivismo uno de los críticos del biologismo, postura asumida en la definición del hecho social que recoge su obra. Las reglas del método sociológico, sin embargo, en lo tocante a las relaciones entre hombres y mujeres este pensador defiende el punto de vista de las diferencias anatómicas entre los sexos como determinante casual de las diferencias funcionales que se habían operado en la familia moderna y en la sociedad que él concebía. (Proveyer, C. 2005)

Esta corriente sociológica tiene como elemento la actual diferencia que observan en las sociedades modernas acerca del papel de la mujer en la sociedad y las diferencias entre los hombres y las mujeres a escala política y social en cuanto al desarrollo de determinantes arte y oficio.

Talcott Parsons sociológico del estructural funcionalismo norteamericano plantea el papel de la mujer en la familia, reproduciendo el esquema de Durkheim, a partir de las diferencias sexuales como elemento que norma el sistema social, partiendo la familia como ejemplo de la sociedad moderna, y somete la problemática a determinados roles por lo que idealiza la división sexual del trabajo (Proveyer, C. 2005)

Como podemos apreciar la valoración de Stuart Mill va no solo a valorar su génesis biológica sino incluye un análisis integral que abarca una visión universal.

Sin embargo, las teorías sociológicas Marxistas son las que elaboran las teorías acerca de género partiendo de la emancipación de la mujer y abogaban por una cultura de la igualdad que trajeron cambios significativos acerca del tema y posibilitaron cambios sustanciales que parten del sufragio universal, dándose paso para la verdadera emancipación. (Proveyer, C. 2005)

El concepto de poder puede variar en el tiempo y con respecto a la manera de pensar de los diferentes autores. Numerosos autores tratan esta cuestión. Cada uno de ellos ha comprendido el poder de manera más particular. La definición dada por los adeptos del pensamiento marxista llama al poder como la capacidad de una clase social de realizar diferentes objetivos específicos.

En este sentido, el Filósofo Michel Foucault ha hablado sobre las relaciones de poder entre los individuos. En su concepción del poder hace alusión a la aplicabilidad de este poder en forma de red. Asimismo, no hay una identidad que centralice el poder ya que el mismo se ejerce a nivel macro pero también micro (Sex, Gender and Society ,1972).

Hanna Arendt ha dicho que el poder es opuesto a la violencia. La violencia llega cuando se ha perdido la autoridad y el poder (Proveyer, C. 2005)

Hobbes también ha hablado sobre los diferentes tipos de poder, por ejemplo:

Belleza, amistad, riqueza, poder público, ... Para Hobbes el más grande de los poderes es el poder del Estado, resultado de la suma de poderes de todos los hombres durante la formación del contrato social (Marshal, Gordon, 1999).

Talcot Parsons, hablando de la concepción funcionalista e integracionista del sistema social, ha definido el poder como “la capacidad de ejercer ciertas funciones que benefician al sistema social, considerándolo en su todo” (Sex, Gender and Society, 1972).

Es por todos estos apuntes que el empoderamiento se proyecta como una herramienta que permitirá en este siglo XXI “mirar al mundo con ojos de mujer como se señaló en el lema en camino a Beijing” (IV Conferencia Mundial de la Mujer celebrada en 1995). Que significa sobre todo la concepción, no solo de percibir y entender ese derecho y rol que le corresponde a la mujer, sino que establece nuevos bríos en la suma para lograr su incorporación definitiva.

DESARROLLO

El proceso de aplicación e interpretación de los instrumentos para explorar el estado actual de la participación de las mujeres no directivas de la Empresa Forestal Integral "Macurije" en el municipio "Guane", permitió determinar el comportamiento de este fenómeno a través de las dimensiones propuestas anteriormente.

Motivación de los directivos con relación a las mujeres en cargos de dirección.

Los diferentes instrumentos aplicados evidenciaron que las mujeres directivas le conceden gran importancia al hecho de que las no directivas ocupen cargos de

dirección, lo que devela su motivación con respecto al tema, en la entrevista realizada se pudo observar su interés cuando tan solo algunas de ellas expresaban ideas como:

“Es tiempo de que más mujeres demuestren su potencial, aquí en nuestra empresa tenemos muchas que pueden hacerlo, porque de verdad que son muy capaces”.

“Ojalá algunas más se decidan, nosotras somos tan eficientes como cualquiera de los hombres que también dirigen”.

Criterios que coinciden con la bibliografía consultada, es tiempo de que la mujer asuma una posición más activa, protagónica en los espacios públicos, lo que sucede es que aun cuando existen mujeres con emergentes de cambio en la actualidad no es nada fácil resistir y más allá de eso, superar los vestigios de un patriarcado milenario. Por otra parte, la importancia que le conceden los hombres directivos a que las mujeres no directivas ocupen cargos de dirección no es muy significativa, pues solo una minoría declaró que le interesaba el tema, mientras que la mayoría se expresaba de la siguiente manera:

“Esto no es fácil para mí que soy un hombre, imagínate tú para las mujeres que no pueden llegar tarde a las casas porque tienen marido e hijos que atender”.

“Eso no es trabajo para mujeres, ellas deben llegar a sus casas temprano para hacer sus cosas”.

Tan solo una muestra de lo que piensan con respecto a los roles asignados y asumidos por la mujer con o sin conflictos dependiendo de su subjetividad y durante mucho tiempo, como refería la Dra Espina que entre los roles y funciones asignadas tradicionalmente a las mujeres no ha estado presente el de la dirección. Sobre todo, porque como señalaba, en medio de un escenario en el cual se agudizan las desigualdades, emergen situaciones de vulnerabilidad social, según estudios, se fortalecen las brechas de género, territoriales, raciales y aclaró que uno de los problemas que más afectan la equidad entre hombres y mujeres son las barreras que limitan el acceso a los espacios de toma de decisiones y cargos de dirección.

Mientras que las no directivas expresaban su motivación de la siguiente manera:

“A mí me gustaría mucho, porque quisiera sentirme importante, útil para la empresa, para mi familia y mis compañeros de trabajo, lo que pasa es que casi no hay oportunidades de crecimiento”.

“Yo quisiera de verdad porque me siento capaz de hacerlo bien pese a las pocas oportunidades que la empresa brinda, además cobraría un poco más y no me viene mal ese dinero”.

Así como se hallaron estas opiniones que develan una alta motivación por la asunción de los cargos de dirección, se apreciaban otros comentarios de mujeres que consideran su lugar no debe estar en esos espacios pues no han desmontado el tabú de que los hombres para el espacio público y las mujeres para el privado.

Con respecto a la disposición de las mujeres para ocupar cargos de dirección en todas las técnicas aplicadas fueron bien altos los niveles, la mayoría de la muestra afirmaban abiertamente estar dispuestas a participar de una manera más activa, pese a la posibilidad de simultanear las responsabilidades domésticas con las laborales y encima de todo, un cargo de dirección, que por supuesto demanda mayor atención, esfuerzo y tiempo, mientras que la minoría declaraba no estar dispuesta no solo por la alta responsabilidad que implicaría un cargo de dirección, si no por carecer de las redes de apoyo social para hacerlo de manera efectiva. Así lo demuestran los siguientes comentarios:

“Yo estoy dispuesta a hacerlo si hay necesidad, porque esto de los cargos no solo debieran ser para los hombres, además yo tengo quién me ayude en la casa, por suerte vivo con mi mamá y me ayuda con mis hijos”.

“Yo no estoy dispuesta porque de verdad que esa responsabilidad me restaría mucho tiempo para atender a mi esposo y a mi niño y no tengo en quién apoyarme para nada de eso”.

La mayoría de la muestra refería poseer las capacidades adecuadas para desempeñar un cargo de dirección, unas se referían a los niveles de conocimientos del que disponen mientras que otras declaraban que siempre en sus escuelas demostraron habilidades para la dirección de determinados procesos en su momento, que sería muy bueno tener la experiencia en su vida laboral, así se evidencia en los siguientes comentarios:

“Yo sé que no nos faltan capacidades para hacerlo bien, sobre todo si me comprometo, soy de las personas que voy hasta el final cuando de responsabilidades a asumir se trata”.

“Hay algunas que no tienen esos conocimientos, ni las habilidades para un cargo como ese, pero otras sí los tenemos y debieran aprovecharnos en ese sentido, porque a veces me siento poco utilizada”.

Pese a la cantidad de féminas con los que cuenta la empresa con estas potencialidades, las oportunidades resultan bien escasas en tanto las pocas ofertas que existen para ascender a puestos de dirección generalmente son cubiertas por los hombres, pues persiste en ellos las ideas “machistas” propias de un sistema perpetuado por milenios.

Regularidades del Diagnóstico

Escasa presencia femenina en cargos laborales dentro de la institución.

Los cargos de dirección generalmente son ocupados por hombres.

En la muestra de estudio aún persisten estereotipos de género y una división sexual del trabajo que impide que la mujer acceda a cargos de dirección.

Insuficiente promoción de opciones que incidan en el papel protagónico de la mujer en la institución.

Carencia de promoción de la mujer a cargos de dirección por parte de los directivos hombres de la empresa.

Inexistencia en la empresa de estrategias encaminadas al desarrollo de la temática para el reconocimiento social del papel de la mujer.

Muy pocas mujeres han tenido igualdad de oportunidades, por lo que el género debe redefinirse y reestructurarse en función de una visión de equidad social.

A pesar de que no existe igualdad de condiciones entre hombres y mujeres que conforman la muestra de estudio las relaciones afectivas entre ellos son adecuadas.

CONCLUSIONES

Los fundamentos teóricos encontrados refieren que a pesar de que existen emergentes de cambio en la temática del género en Cuba, aún queda un largo camino por recorrer en este sentido. La participación de la mujer en los procesos de dirección en la Empresa Forestal Integral "Macurije" en el municipio "Guane" se mantiene muy limitada, pues, aunque en las mujeres directivas y no directivas prima una alta motivación, en el caso de los hombres directivos con respecto al tema es diferente.

La disposición de las mujeres para asumir cargos de dirección es adecuada a pesar de las múltiples responsabilidades que implica ser mujer y madre de familia con escasas redes de apoyo social. Las mujeres sienten poseer las capacidades adecuadas para asumir cargos de dirección, aunque las escasas oportunidades que existen en la empresa se les brinda a hombres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldana, Saraccini, Aura Violeta, Empoderamiento Femenino: Alternativa Ética del Conflicto, entre sexismo e identidad de género. La Habana. 2006.

Andrieu, R. y Mozo, C. (coords.). *Antropología Feminista y/o del Género. Legitimidad, poder y usos políticos*, (pp.203-226), Ed. El Monte, FAAE, Sevilla. ISBN 84-8455-174-1). 2005.

ArésMuzio, Patricia. Patriarcado: ¿cuánto atrás hemos dejado? Revista Mujeres. No.2. 2010.

Boulding, K. Las tres caras del poder; Barcelona. Paidós.

Bourdieu, P. *La domination masculine*. Seuil, Paris. 1998.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, Madrid. 1995.

Laguia Isabel y DumoulinJhon. Hacia una emancipación científica de la mujer. Sociología. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana. 1983.

Moreno, Elsa. Mujer y política en Costa Rica. San José: FLACSO. 1995.

Pavón, Ramiro. El empleo Femenino en Cuba. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. 1997.

De León, Magdalena. Poder y Empoderamiento de la Mujer, Bogotá. 1997.

Douglas, M. Comment pensent les institutions. La Découverte. M/A/U/S/S/. Paris. 1999.

Duroux, F. "Prolegomènes à toute utopie future. ¿La 'révolution symbolique' est-elle possible?" (en prensa, sin paginar). 1999.

Proveyer, Clotilde. Selección de Lecturas de Sociología y Política Social de Género. Editorial Félix Varela. La Habana, 2005.

Proveyer Cervantes Clotilde, Fleitas Ruiz Reina, González Olmedo Graciela, Múnster Infante Blanca, César María Auxiliadora. 50 años Después: Mujeres en Cuba y Cambio Social. Oxfam Internacional. La Habana. 2010.

Ritzer, George. Teoría Sociológica Clásica y Contemporánea. Tercera Parte. Editorial Félix Varela. La Habana. 2006.

Ritzer, George. Teoría Sociológica Contemporánea. Primera y Segunda Parte. Editorial Félix Varela. La Habana. 2005.

Ruiz, Fleitas, Reina. Selección de lecturas de Sociología y Políticas de Salud. Editorial Félix Varela. La Habana, 2005.

EL ESTUDIO DE PERSONALIDADES RELEVANTES COMO UNA NECESIDAD SOCIAL

Autora: MSc. Cynthia Elosegui Ibañez, cynthiae@ucpejv.edu.cu

Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona"

RESUMEN

El mundo que conocemos atraviesa desde fines de 2019 por una situación compleja que se ve agravada por una serie de crisis (económica, ambiental, sanitaria) que llevan a re pensar los presupuestos de muchas de los hechos que dábamos por sentados como son lo relacionado con el papel de la educación, la ciencia y la tecnología en el mundo que vivimos. Se hace necesario que recapitulemos los antecedentes que aporten a una visión holística de la calidad de la educación a partir del estudio de personalidades relevantes como una necesidad social, teniendo en cuenta algunos referentes en la historiografía cubana que muestran la necesidad de (re)conocernos desde nuestros antecedentes para perfilar el presente que vivimos a favor de un futuro posible de paradigma sostenible.

RELEVANT PERSONALITIES RESEARCH AS A SOCIAL NECESSITY

ABSTRACT

The world that we know crosses from ends of 2019 for a complex situation that is increased by a crisis series (economic, environmental, sanitary) that take to think the budgets of many of the facts that we gave for seated as they are it related with the paper of the education, the science and the technology in the world that we live. It becomes

necessary that recapitulate the antecedents that contribute to a holistic vision of the quality of the education starting from the study of relevant personalities as a social necessity, keeping in mind some relating ones in the Cuban historiography that shows the necessity of to know from our antecedents to profile the present that we live in favor of a future possible of sustainable paradigm.

INTRODUCCIÓN

La importancia medular de la ciencia y la tecnología para el desarrollo económico y social es abordada en la Declaración sobre la Ciencia y el Saber Científico, fruto de la Conferencia Mundial sobre la Ciencia efectuada en Budapest, en 1999: “lo que distingue a los pobres (sean personas o países) de los ricos no es sólo que poseen menos bienes, sino que la gran mayoría de aquellos está excluida de la creación y de los beneficios del saber científico” (Rodríguez, A. 2005).

El año 2020 marcó una situación sin precedente por sus repercusiones en la época contemporánea, la aparición del COVID-19, que ha significado re plantearse muchas de los esquemas que la humanidad daba por sentado.

En cifras se puede resumir la situación de la siguiente manera según la UNESCO (2020):

Más de 190 países (representaría más de 600 millones de estudiantes del mundo) con sistemas educativos cerrados en período COVID-19. Elementos analizados en varios países y sistemas educativos demuestran: la dificultad de implementar un plan de contingencia eficiente; las viejas soluciones para nuevos problemas; la dualidad de la Educación a Distancia vista como necesidad y un obstáculo a la justicia social. Este último elemento pondera el rol de la tecnología digital frente a la velocidad del cambio (generaciones millenials, centenials y *Generación C* (Coronavirus)).

Si se toman en cuenta antecedentes como: el *flag report* en el 2018 del Banco Mundial se tituló: “La crisis de los aprendizajes” y a finales del 2019 se acuñó el término “pobreza de aprendizajes” Neira, P. (2020), se puede tener una visión macro de una realidad compleja en las diferentes dinámicas sociales a nivel mundial.

A los elementos antes expuestos se suman las dicotomías entre la denominada 4ta Revolución Industrial (Digitalización: Internet de las cosas, la nube, coordinación digital, sistemas ciberfísicos y robótica según Escandón, E., 2020) y los objetivos de la Agenda

2030, lo que no hace más que extrapolar las grandes brechas de desarrollo que presenta la realidad contemporánea.

En medio de este panorama Cuba alinea su política social en función del paradigma sostenible con un programa de estado a largo plazo que incluye las principales áreas de la vida de la nación en pos de la articulación que facilite el cumplimiento de la meta general enmarcada en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas afines. Los lineamientos de la Política Económica y Social aprobados en el Séptimo Congreso del Partido Comunista de Cuba, refrendados por la Asamblea Nacional del Parlamento en junio del 2017 conducen a la construcción de una sociedad socialista, próspera y sostenible con un Modelo Económico y Social en actualización. En el caso de la educación como derecho y baluarte de la Revolución cubana, se establecen las garantías para la equidad en el acceso a la educación media y superior, en correspondencia con las necesidades de desarrollo del país y el territorio (PCC, 2017). Es por ello que se hilvanan el objetivo 4 Educación de calidad de la Agenda 2030 con los ejes estratégicos relacionados con el desarrollo humano, equidad y justicia social junto a potencial humano, ciencia, tecnología e innovación con los lineamientos nacionales de la política estatal cubana encaminadas a la elevación de la calidad del proceso docente-educativo, objetivo fundamental del Sistema Nacional de Educación (Contraloría General de la República de Cuba, 2019).

Es en este contexto que la Educación Superior se erige como abanderada en la vanguardia científica cubana al contar con un sistema maduro de evaluación y acreditación de programas e instituciones de un total de 50 Instituciones y acreditadas 29, de ellas, cuatro de Excelencia. Por su parte, están ya acreditados el 88% de los Programas de Carreras, el 84% de las Maestrías y el 57% de los Programas Doctorales (Saborido Loidi, 2020).

La universidad tiene el reto de cumplir la función de preservar, difundir y producir nuevos conocimientos y aportar los recursos humanos calificados para dirigir los procesos productivos y sociales en las nuevas condiciones, vinculados al desarrollo de programas de investigación científica y de innovación, en un

entorno globalizado y de brechas entre el desarrollo de algunos países y el atraso de otros, estos últimos los que acumulan los mayores niveles de pobreza del mundo. Estas razones obligan a los países a contar con universidades verdaderamente pertinentes e innovadoras.

Al mismo tiempo los nuevos desafíos ante complejos escenarios precisan acciones direccionadas a la estabilidad y mejoramiento de los sistemas que se implementan como lo constituye la Planificación Estratégica 2017-2021 del MES (2017) donde se prevé el estímulo al aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes con mayor y mejor aplicación de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

“Como reconocen los expertos, la gestión del conocimiento ya no es un factor más en la contribución al desarrollo, sino que ha pasado a convertirse en el factor principal y determinante de la productiva. Se sabe ya que las economías más avanzadas están basadas en el conocimiento. Por eso insistimos tanto en el vínculo vivo de las Universidades con la economía y la sociedad. Ese vínculo nos hará avanzar tan velozmente como nos lo permita una de nuestras mayores fortalezas: el conocimiento” (Díaz-Canel, 2019).

El desarrollo de las universidades exige, cada vez más, una mayor inserción en la internacionalización de la Educación Superior, la cual se produce en tres grandes niveles: a escala global, a nivel de cada país y hacia lo interno de cada institución. A nivel nacional tiene que involucrar a todas las Instituciones de Educación Superior. A escala mundial el reto es que ningún país quede excluido de este decisivo proceso “transversal que involucra a toda la comunidad universitaria integrando de manera intencional la dimensión internacional e intercultural en las funciones sustantivas de la Educación Superior con el objetivo de elevar la calidad académica y científica de las universidades formando un profesional con competencias globales capaz de contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad y de su entorno local, sobre la base de principios humanistas y solidarios” (Villavicencio, 2019).

Con estos precedentes uno de los desafíos de la educación superior cubana, estriba en continuar elevando los índices de calidad que han marcado su evolución desde 1728, cuando se crea la primera universidad en este país, hasta nuestros días con la premisa

de la sostenibilidad como eje transversal que articule las acciones y planes a desarrollar.

En el caso de Cuba la presencia de una consolidada tradición pedagógica entendida dentro de la conformación de una cultura que agrupa los mejores saberes y experiencias en torno al arte de educar, permite comprender el porqué de muchos de los procesos que se han llevado a cabo en el transcurso de la historia patria. El magisterio como una vocación de servicio social hace comprensible muchos de los procesos por los que a lo largo de los años ha transitado la educación cubana. Esa savia que nos antecede encuentra en figuras paradigmáticas los baluartes que tributan a la conformación de una identidad educativa propia que no descarta los principales avances de la ciencia y la tecnología, pero que sí ha logrado imponerle el sello propio como símbolo autóctono de nuestras mejores tradiciones. Los *magister* de la universidad cubana a lo largo del tiempo han logrado dejar su impronta directamente en el quehacer de generaciones y es por ello que resulta capital, como fortaleza de la academia, el resguardo y salvaguarda de su memoria a partir de la contribución de sus figuras paradigmáticas; como aporte vivencial a la memoria colectiva.

La existencia de una tradición pedagógica cubana es avalada por el quehacer y las muchas obras en materia de aportes a los diferentes saberes de consagrados en arte magisterial. Cada centro de enseñanza resguarda la memoria viva del docente consagrado que pasará a formar parte del imaginario de generaciones varias. En el caso de las universidades, conforman elemento raigal de la identidad institucional, porque este quehacer es uno de los aspectos que avala el alcance y prestigio de las altas casas de estudio.

Dentro de la educación superior cubana, un papel fundamental lo desarrolla el claustro que la conforma. Esa formación docente recibe una atención preferencial dentro de los índices de calidad de los procesos formativos. El estudio en materia de aportes de personalidades relevantes constituye una necesidad sostenida a partir del continuo perfeccionamiento del quehacer educativo, por ello el objetivo del presente trabajo es analizar algunos referentes que brindan las ciencias sociales para el estudio de personalidades relevantes.

DESARROLLO

La contemporaneidad hace posible percibir la ciencia como un fenómeno sociocultural. A su vez los estudios sobre ciencia, tecnología y sociedad en Cuba se encuentran estrechamente relacionados con tradiciones de teoría y pensamiento social, así como estrategias educativas y científico tecnológicas que el país ha fomentado durante las últimas décadas. (Núñez, 1999)

Ejemplo de ello son los momentos significativos relacionados al desarrollo de la ciencia y la tecnología en Cuba a partir de 1959 (Pierra, 2020):

Primera Etapa: desde 1959 hasta mediados de los 70

- Se priorizó por el gobierno los recursos necesarios para el desarrollo de la ciencia y el capital humano, potenciando el acceso gratuito a la universidad y el fomento de becas en Cuba y en el exterior, para la formación de jóvenes científicos.
- En 1962 la Ley de Reforma Universitaria para que contribuir a la mejor preparación de los estudiantes y al desarrollo de la investigación científica en las universidades.
- Se creó en 1962 la Academia de Ciencias de Cuba, integrada por científicos y otros intelectuales, como el máximo órgano honorífico y asesor de la actividad científica nacional.
- Se crean 53 nuevos centros de investigaciones en ciencias exactas y naturales, médicas, tecnológicas, agrícolas y sociales.
- Se destaca por la excelencia de las investigaciones en biología y química, el Centro Nacional de Investigaciones Científicas, fundado en 1965.

Segunda Etapa: desde mediados de los 70 hasta finales de los 80

- A partir de 1976 se desarrolla un proceso de institucionalización con la adhesión de Cuba al CAME y la transferencia de tecnología desde los países socialistas de Europa y la Unión Soviética.
- En 1980, se dictó la ley 1323 de la Organización de la Administración Central del Estado, donde la Academia de Ciencias de Cuba se estableció como organismo administrativo.

- En esta etapa se multiplicaron los centros universitarios en todas las provincias del país, con un componente de investigación científica dentro de sus objetivos.
- Se multiplicaron también los centros de investigación aplicada de carácter nacional en diversas ramas de la economía y en las ciencias sociales.
- En 1986 se creó el Centro de Ingeniería Genética y Biotecnología (CIGB), que fue la mayor inversión en investigación científica realizada nunca antes en Cuba, que trabaja a ciclo cerrado.

Tercera Etapa: desde la década de los años 90 hasta la actualidad

- Desde el 1990, el desarrollo económico fue afectado severamente por la desaparición del campo socialista y se inicia una dura etapa de carencias económicas, denominada como “Periodo Especial”.
- Se desarrolló una intensa política inversionista en el campo científico, sobre todo en la biotecnología, los equipos médicos y la industria médico farmacéutica.
- Se creó el Polo Científico del Oeste de La Habana, y se construyeron varios centros de investigación agrícola y pecuaria en diferentes provincias, y polos Científicos provinciales.
- En 1994, se crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA), esta institución abarca de modo conjunto la rectoría de actividad científica y la de medio ambiente.

Este estrecho marco entre el conocimiento científico y su impacto directo con la sociedad, establece relación intrínseca con la fortaleza que constituye en términos de sostenibilidad los encargados de la formación académica formal de generaciones, de este hecho estriba la importancia del estudio de personalidades relevantes en las diversas áreas del saber en Cuba, como salvaguarda del patrimonio de la nación.

Antecedentes de la investigación histórica para el estudio de personalidades relevantes en Cuba

La universidad cubana data del siglo XVIII cuando en 1728 es fundada por los padres dominicos la Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de la Habana. Desde los

primeros momentos encontrará eco el pensamiento cubano en figuras paradigmáticas de la identidad nacional que abogarían por una educación superior a tono con su momento histórico, partícipe y protagonista de los cambios sociales necesarios en beneficio de la nación.

“...debemos clamar, proponer y solicitar una reforma de estudios, digna del siglo en que vivimos, del suelo que pisamos, de la hábil juventud en cuyo beneficio trabajamos... ¡Días felices! ¡Época gloriosa y saludable aquella en que nosotros o nuestros descendientes lleguen a ver reformadas las academias públicas, y oír resonar en sus ámbitos los ecos agradables de la buena literatura y de los conocimientos esenciales de las ciencias y las artes, sustituidos a la antigua jerga y a las sonoras simplezas del rancio escolasticismo!” (Caballero, 1795).

Cuando el patriarca filosófico cubano José Agustín Caballero esgrimía estas palabras apuntaría desde su realidad a una constante de la universidad cubana a lo largo de su historia: la calidad de la enseñanza.

Después resonarían los preceptos de Félix Varela en la segunda mitad del siglo XIX desde el Colegio Seminario de San Carlos y San Ambrosio mediante el combate a la escolástica, la introducción del racionalismo y la enseñanza experimental en ciencias naturales, y sobre todo la formación de la juventud y la promoción de una conciencia nacional que conduciría medio siglo después a la lucha por la independencia (Díaz-Canel, 2018).

El bregar de la universidad cubana iría desde 1842 a llamarse Universidad de La Habana Real y Literaria bajo la secularización del gobierno colonial español hasta la reforma universitaria del entonces ministro Enrique José Varona de 1900 que serían cambios a favor de una universidad cubana atemperada a sus tiempos y vería la conjunción de los mejores propósitos en la Reforma Universitaria de 1923 bajo la égida de Julio Antonio Mella y la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) inspirada en los preceptos de la Reforma Universitaria de Córdoba pero teniendo en cuenta el contexto cubano de la época y los ejes transversales necesarios adecuados a las necesidades sociales imperantes.

Un punto de viraje en la historia nacional como lo es el 1 de enero de 1959 y el Triunfo de la Revolución Cubana, incluye los radicales cambios en pos de la lucha contra el analfabetismo y los cambios en todos los aspectos de la vida del país de acuerdo a la nueva realidad que se pretenderá construir. La universidad con los antecedentes planteados ejercerá un papel protagonista de acuerdo a su papel social. Un nuevo estadio sería la Reforma Universitaria en Revolución, lo que derivaría en la Ley de Reforma de la Enseñanza Superior el 10 de enero de 1962.

Los estudios referentes a personalidades relevantes en la historiografía cubana incluyen las diferentes áreas del saber al englobar una necesidad perenne como son las acotaciones de Nápoles-Ramírez (2017) y Conde (2017).

Los intentos por estudiar las grandes personalidades de la Historia se remontan a la época colonial, cuando existía la preocupación por adentrarse en las experiencias, vivencias, costumbres y biografías del hombre en relación con su contexto histórico. A fines del siglo XVIII la enseñanza en el Seminario de San Carlos y San Ambrosio (1773), y demás centros privados se centró en el enseñar a conocer las grandes personalidades de la Historia Universal. Instituciones como la Sociedad Económica Amigos del País y, específicamente, miembros como José Antonio Saco (1793) se encargaron de transmitir y formar valores a través del estudio de la vida y obra de las grandes personalidades de la Historia.

Félix Varela (1837) y José de la Luz y Caballero (1835) prestaron atención al estudio y conocimiento de personalidades de la Historia Universal y su repercusión en el sentido de pertenencia individual y colectiva del educando. Esas posiciones, como intención, eran necesarias, pero su alcance fue limitado por la falta de voluntad gubernamental y la estrechez de recursos para su implementación lo que impedía su sistematización y generalización.

En el último cuarto del siglo XIX José Martí se convierte en portador de la corriente del ideal educativo humanista y refería la importancia de conocer los grandes hombres de la historia, tanto la nacional como la universal. Martí utiliza las grandes figuras de la Guerra de los Diez Años como símbolos patrióticos que le permiten realizar la preparación política de la guerra necesaria. En la *Edad de Oro*, desde una perspectiva

didáctica recrea la historia de grandes personalidades de nuestra América. Martí recrea a través de su amplia obra el accionar de personalidades relevantes no solo de la Historia, sino de la ciencia, la cultura, entre otras.

Hasta inicios del siglo XX, que un grupo de historiadores y pedagogos cubanos, transitan del proceso de las propias preocupaciones a la enseñanza y divulgan un texto donde se abordaron criterios acerca de la importancia que se les debía otorgar a los líderes de esta gesta. En el mismo, se destaca el papel de algunas personalidades en las luchas por la independencia, aunque es limitado el tratamiento de la relación de estas con las masas populares. Dicho texto (1901) fue denominado “Manual o guía para los exámenes de los maestros y maestras”, siendo sus autores principales De la Torre, Vidal Morales, Manuel Sanguily y otros. Dentro de sus contenidos resaltaban cuestiones relacionadas con la evolución económica, política, racial y social; no obstante, su debilidad fundamental radicaba en reflejar, insuficientemente, los aspectos culturales y no se trataba la obra martiana.

Iniciada la década del 20 del siglo pasado comienzan a publicarse los textos para el tercer grado, se destaca Ramiro Guerra (1923) como uno de sus autores. Sin embargo, no eran aprovechados en la docencia, porque los temas seleccionados fueron tratados con un criterio conservador, con un carácter reproductivo y memorístico, con enfoque elitista, clasista, racista y de discriminación de sexo, ignorándose la importancia del estudio de las principales personalidades de la historia nacional como actores y transformadores sociales (Nápoles-Ramírez, 2017).

Para las primeras dos décadas de la República cubana, la historiografía nacional necesita identificar esa zona de nuestro proceso histórico a partir de la contribución de la escuela a la unidad nacional y la necesidad de comprender a fondo la obra perenne de los maestros y pedagogos cubanos de la República (Conde, 2017).

Esta preocupación ha sido una constante en la salvaguarda de la tradición pedagógica e historiografía nacional como parte de la identidad cubana. En este empeño se toman como referentes importantes los criterios de autores, investigadores y docentes dentro de los que se citan a: Rolando Buenavilla Recio, María del Carmen Fernández Morales, María Elena Sánchez Toledo, Ondina Lolo, Edmundo de la Torre, Rosario Novoa, Fina

García Marruz, Cintio Vitier, por solo citar algunos, quienes sostienen la necesidad de historiar los aportes pedagógicos de las personalidades históricas y de profesores, criterios necesarios de citar desde este referente. Es por ello que los elementos recurrentes en la investigación de figuras históricas son: el estudio de la vida y obra, aportes, limitaciones, publicaciones o trabajos que respaldan su obra y valoración.

A su vez, elementos que además se deben tener en cuenta son:

Contribución histórica como el proceso objetivo en la determinación de premisas para la conformación y desarrollo dialéctico de un fenómeno histórico, por la potencialidad que pueden tener los valores cognitivo y educativo de un acontecimiento, en el propósito de evaluar el presente, diseñar el curso de las acciones transformativas y pronosticar sus posibles tendencias Pérez (2001).

Contribución educativa como un aporte en dos dimensiones sustanciales: como determinación de los elementos de la obra pedagógica que tributan a la educación de ese momento histórico y también las potencialidades que pueden tener los valores educativos de la obra de la personalidad estudiada en el propósito de encontrar nuevos puntos de vista para evaluar el presente e incidir en el diseño de las actuales acciones transformativas Álvarez (2004).

En palabras de un incansable investigador de la tradición pedagógica cubana: “En cada una de nuestras localidades ha existido un educador que se distinguió como maestro de español o literatura, de matemática, de historia, de cívica, de geografía, etc. y es reconocido por la calidad de sus clases, sus métodos y estilo de enseñar. Varias generaciones de los que fueron sus alumnos lo recuerdan con cariño y las comunidades lo veneran como parte de su memoria común. La condición de destacados no se la confiere alguien en particular sino la opinión colectiva, la voz del pueblo, los que fueron sus discípulos.

Estos maestros, generalmente, son hombres muy sencillos, buenos vecinos, de vida modesta, integrados a las tareas de su pueblo, quien lo considera como uno de los suyos. Se distinguen por su práctica pedagógica y sus relaciones con sus alumnos más que por tener una obra escrita publicada.

La vida de estos hombres y mujeres no debe pasar inadvertida por los investigadores que tienen como objeto de estudio la sociedad, la educación y la cultura (Buenavilla, 2004).”

Esta valoración realizada hasta aquí permite afirmar que no es posible iniciar una verdadera transformación sin conocer y valorar aquellas bases que han sido construidas durante un proceso sistemático de confirmación de bases sólidas desde las ciencias, el intercambio pero asentado en la identidad y la universalidad.

CONCLUSIONES

Cuba se inserta en la perspectiva de Agenda 2030 a partir de un Plan de Desarrollo estratégico que transversaliza todas las acciones en materia de políticas públicas que incluyen todas las esferas de la vida del país con énfasis en el desarrollo de la ciencia y la tecnología como aspectos convergentes en pos del desarrollo social.

La educación en un amplio espectro constituye salvaguarda y fortaleza de la nación por los índices en desarrollo de capital humano directamente relacionados con la profesionalización de la sociedad cubana en perspectiva de una sociedad próspera y sostenible. El estudio de los principales aportes de personalidades relevantes, en materia educativa en la formación de docentes, remarca la importancia de la consolidada tradición pedagógica que tributa directamente a la universidad cubana de todos los tiempos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buenavilla, R. (2004). *Contribución de destacadas figuras de la cultura nacional al desarrollo de la educación cubana. Metodología de la investigación de la vida y obra pedagógica de destacados educadores*. Proyecto de investigación: I.S.P.E.J.V.

Caballero, J. A. (1795). *Sobre la reforma de estudios universitarios*.

Conde, A. (2017). *Pensamiento pedagógico cubano 1902-1920. Crítica y conciencia en la República*. La Habana: Ciencias Sociales.

Contraloría General de la República de Cuba. (2019). *Actualización del diagnóstico con el objetivo de comprobar aseguramientos, avances y fortalezas del país para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Habana.

Díaz-Canel, M. (2019). *Discurso de clausura del VIII Congreso de la Asociación de Economistas y Contadores de Cuba (ANEC)*. La Habana.

- Díaz-Canel, M. (2018). *La universidad y la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible en el centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba. Visión desde Cuba*. Habana.
- Mella, J. A. (2002). *Los falsos maestros y discípulos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Nápoles-Ramírez, Y. (2017). Personalidades históricas en la educación cubana. Una reflexión necesaria. *Maestro y Sociedad*, 173-182.
- Núñez, J. (1999). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*.
- PCC. (2017). *Documentos del 7mo. Congreso del Partido aprobados por el III Pleno del Comité Central del PCC el 18 de mayo de 2017 y respaldados por la Asamblea Nacional del Poder Popular el 1 de junio de 2017*. Habana: Empresa de Periódicos.
- Pierra, A. (2020). *Desafíos de la ciencia, la tecnología y la innovación en la universidad por el desarrollo sostenible*. La Habana.
- Saborido Loidi, J. R. (2020). *Universidad y desarrollo sostenible*. La Habana.
- Villavicencio, M. V. (2019). Internacionalización de la educación superior en Cuba. Principales indicadores. *Economía y Desarrollo*, 4

ARISTAS DE FORMACIÓN EN LA DIVERSIDAD, UN TRÁNSITO POR LAS ACOGIDAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA - VIRTUAL Y DISTANCIA EN COLOMBIA

Autores: MSc. Jenifer Lorena Barrera Monje, jeniferlorenabarreramonje@gmail.com
MSc. Blanca Rocío Pinilla Hermosa, blancarociopinillahermosa@gmail.com
MSc. Luz Miryam Sanchez Losada, lmsgiraldos@gmail.com

Manizales/ Neiva, Colombia

RESUMEN

Este artículo de reflexión, derivado del proceso de análisis de la investigación, acerca de las acogidas en la implementación de los “Lineamientos Para la Inclusión, Inclusiva e Incluyente” en la Universidad Virtual y a Distancia UNIMINUTO en Neiva, en los estudiantes y graduandos registrados como Población con Discapacidad Intelectual,

Física, Múltiple, Auditiva y Visual, desde el marco normativo y las prácticas universitarias, apertura un proceso de análisis reflexivo que pretende en términos generales, identificar en las percepciones de los actores educativos, la acogida de la educación inclusiva, sus puntos de encuentro y desencuentro, que definen los criterios de inclusión y exclusión durante los procesos de formación hacia la diversidad. Esta investigación, de corte etnográfica con enfoque cualitativa, imparte un análisis reflexivo desde el acercamiento a docentes de educación superior, mediante entrevistas semiestructuradas; así como la realización de grupos focales con estudiantes en situación de discapacidad de la Vicerrectoría Sur, en los departamentos de Caquetá, Huila y Putumayo, permite desde las observaciones, datos de archivo, e instrumentos para recabar la información, despliega la percepción por la inclusión como un proceso positivo que aún se construye y requiere un cambio de paradigmas frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad como sujetos de derecho y dignos de garantizarles una educación de calidad.

Palabras claves: inclusión, didáctica, UVD - universidad virtual distancia, diversidad.

ABSTRACT

This reflection article is derived from the research analysis process, about the impact on the implementation of the "Guidelines for Inclusion, Inclusive and Inclusive" in the Virtual and Distance University UNIMINUTO in Neiva, in students and graduates registered as population with intellectual, physical, multiple, hearing and visual disabilities, from the regulatory framework and university practical. This article is a reflective analysis that aims in general terms, to identify the perceptions of educational actors, the incidence of fostering of inclusive education, agreements and disagreements that define the inclusion and exclusion criteria during the training processes towards diversity. This research, of an ethnographic nature with a qualitative approach, imparts a reflective analysis from the approach to higher education teachers, through semi-structured interviews; As well as the realization of focus groups with students with disabilities in the departments of Caquetá, Huila and Putumayo. It allows from observations, data archives, and instruments to collect information. It unfolds the perception of inclusion as a positive process that is still under construction and requires a paradigm shift in the face of students' inclusion with disabilities as subjects of rights to guarantee them a high-quality education.

Keywords: inclusion, didactics, UVD - distance virtual university, diversity.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva en Colombia, exige mediante la normativa del Ministerio de Educación Nacional, en el Decreto 1421 de 2019, notifica el reconocimiento de los estudiantes con discapacidad como sujetos de derecho en el sector educativo, en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, tanto en la accesibilidad a la educación superior, para la participación, la autonomía y la permanencia educativa.

Ésta implementación, arroja a las universidades a implementar un plan de acción hacia la educación inclusiva para la población con discapacidad, logrando derribar las brechas que se presentan en la presencialidad, la universidad distancia y virtual, teniendo en cuenta que ha sido un gran reto incorporar diseños curriculares, prácticas educativas más incluyentes que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje, más allá de la adquisición de un conocimiento o la participación como ciudadano, tanto en la comprensión del Diseño Universal para el Aprendizaje, así como, en la constitución del Plan Individual de Ajustes Razonables impartidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Por tanto, esta urgencia de atender a la población con discapacidad cognitiva, sensorial, física, autismo, entre otros, apertura unos grados de exigencia hacia los docentes en impartir cambios en las estrategias de aula y microdiseños curriculares, exigiendo la labor del ser docente universitario más competentes mediante la creatividad, la innovación, las didácticas y los currículos que se ajusten a las individualidades de los estudiantes con discapacidad según sus particularidades, así como, a construir espacios pertinentes a la discapacidad e innovadores, para poder entender la fragilidad humana.

El presente artículo de reflexión, pretende comprender la acogida de la implementación de la política de inclusión, en la educación superior virtual y distancia, con docentes de varios programas de pregrado y estudiantes con necesidades educativas especiales derivados de una discapacidad.

La investigación se realizó bajo el paradigma de investigación cualitativa, con entrevistas semiestructuradas y grupos focales, observaciones y datos de archivo, como instrumentos para recabar la información e inicia desde el análisis documental de los referentes históricos y normativos frente a las personas en situación de discapacidad en educación superior distancia y virtual, en las escalas internacional, nacional y regional con relación a Neiva, Huila, Colombia.

En el proceso de investigación, se citan algunos entramados conceptuales relacionados con la educación inclusiva, frente a la discapacidad y los vacíos que existen en la educación superior, en la forma como se ha construido la ruta para la educación

inclusiva de calidad, en cuanto a los derechos adquiridos como estudiante de programas en pregrado.

Los resultados, se analizaron mediante asociación significativa y no constituye una herramienta definitiva, tampoco permiten un análisis de cada aspecto en forma totalmente independiente. De igual manera, se conceptualiza sobre la práctica estudiantil universitaria en la Vicerrectoría Sur, en los departamentos de Caquetá, Huila y Putumayo, del centro tutorial Neiva de UNIMINUTO y finalmente se presentan los resultados de los instrumentos de investigación utilizados para dar a conocer las conclusiones y recomendaciones al respecto.

Problema de Investigación

Acogidas de los “Lineamientos Para la Inclusión Inclusiva e Incluyente” en la Población con Discapacidad en la Universidad Virtual y a Distancia Vicerrectoría Sur en la sede de Neiva entre el 2017-2019.

Descripción del problema

El Ministerio de Educación Nacional, en cabeza del Viceministerio de educación superior, ha desarrollado los lineamientos de política de educación inclusiva e intercultural con los cuales se busca incentivar en las Instituciones de Educación Superior (IES), la definición de acciones y estrategias para fortalecer las condiciones de calidad desde un enfoque diferencial en el acceso, permanencia y graduación. Lo que redunde en avanzar a una educación para todos. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 17)

La inclusión, planteó que es la institución educativa la que debe hacer todos los arreglos pertinentes para que todos los estudiantes “incluidos”, los que presentan alguna limitación sea social, física, cognitiva, sensorial, entre otras, puedan beneficiarse efectivamente del sistema educativo, teniendo como fundamento el principio de la heterogeneidad connatural a todos los seres humanos, pues todos, en algún momento de nuestra vida podemos presentar una necesidad educativa. (Diaz & Franco, 2008)

Este derecho puso a prueba el estudio de los lineamientos en el contexto de los estudiantes en general sin dejar olvidado los distintos enfoques para buscar la

formación profesional; ello implica crear espacios de reconocimiento e igualdad. Por ello, la Universidad Minuto de Dios, UVD-UNIMINUTO que se ha comprometido con la garantía del derecho a la educación para todos, construyendo ambientes o entornos educativos más incluyentes, que conduzcan a fomentar el desarrollo integral de sus estudiantes y colaboradores. (Uniminuto, 2015, p. 3)

El panorama de la inclusión en la población en condición de discapacidad ha permeado el sector de la Educación Superior, lo que implica la eliminación de barreras contra la exclusión y la desigualdad para responder así a la agenda global convocada por la UNESCO. Sin embargo, generar cambios que impacten este proceso de transformación está lejos de reconocerse, no hay un registro sistematizado de personas en condición de discapacidad de los estudiantes que acceden a la universidad, ni un programa que se responsabilice con calidad siendo asignado exclusivamente a bienestar universitario. Es importante hablar sobre el deber y la capacidad que tienen todas las instituciones de educación superior, de ser incluyentes, y cómo hacerlo posible en la cotidianidad es un aspecto de desconocimiento de procesos.

Así como lo expresó Silvia Corso, como referente mundial en inclusión educativa, en el Seminario Internacional del IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá dirigido a docentes y directivos docentes:

Todos somos especiales. En algún momento de nuestras vidas también hemos sido tratados con cierto grado de discriminación y por eso queremos abrir un espacio para generar empatía respecto al tema, sensibilizar a nuestros maestros, que tienen a diario a muchos estudiantes completamente diferentes. (Rubio Álvarez, 2020, citado en Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020)

La situación sobre las estadísticas en discapacidad para Colombia desafortunadamente, no es alentadora. El censo general de 2005 (DANE), ofrece información amplia sobre las condiciones de vida de la población con discapacidad, pero con el descuido que aún sigue siendo una base de datos desactualizada, a falta de la articulación de sectores institucionales fuera de contexto para la transmigración de la información entre el sector salud y educación, que siguen con sistemas desactualizados.

Por otro lado, el registro para la localización y caracterización de la población con discapacidad, tiene una limitada cobertura poblacional y no permite dar cuenta de su situación global. En general cualquier dato que se presente a este respecto es dudoso, desconociendo, así, la realidad actual y dejando de lado las posibilidades reales de pensar la gravedad del problema. (Discapacidad Colombia, s.f.)

“Tenemos el deber moral de eliminar los obstáculos a la participación y de invertir fondos y conocimientos suficientes para liberar el inmenso potencial de las personas con discapacidad. Los gobiernos del mundo no pueden seguir pasando por alto a los cientos de millones de personas con discapacidad a quienes se les niega el acceso a la salud, la rehabilitación, el apoyo, la educación y el empleo, y a los que nunca se les ofrece la oportunidad de brillar.” Stephen W Hawking (Discapacidad Colombia, s.f.)

Bajo este paradigma innegable y teniendo en cuenta que Colombia ocupa el segundo puesto de los países Latinoamericanos con mayor población universitaria (22.2%), se han generado reformas sociopolíticas que encaminan a la educación inclusiva; a pensarse de manera urgente, a plantear el documento.

Auge de la Investigación

Esta investigación, conllevó a comprender las acogidas de los “lineamientos para la inclusión inclusiva e incluyente” en la población con discapacidad en la Vicerrectoría Sur (Caquetá, Huila y Putumayo) del centro tutorial Neiva, UNIMINUTO, entre los años 2017-2019. Un reto en y para la diversidad” con el acercamiento a las experiencias universitarias de ocho estudiantes con diferentes discapacidades, vinculados a los programas de formación profesional. Es una posibilidad de ver con un cristal mágico otras ópticas para responder a una educación de oportunidades, con pertinencia a la directriz territorial, al compromiso por la inclusión.

La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, estableció una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental, será la guía de referencia para el trabajo durante los próximos 15 años e incluye temas altamente prioritarios para la región, como la reducción de la desigualdad en todas sus dimensiones. Apalancando

así, la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Este ejercicio investigativo, se constituye en un referente válido de consulta, si se tiene en cuenta que el departamento del Huila con el plan de desarrollo 2016-2019 como una ciudad que se une a los planes de “El camino es la educación” y en la ciudad de Neiva se expone como lema “Neiva la razón es la gente”, toma la educación como primera línea y tiene como objetivo garantizar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Finalmente cobra sentido esta investigación, porque es un compromiso social investigar la realidad, proponer espacios de reflexión analítica, sobre las brechas que se presentan en los procesos de inclusión de la población con discapacidad, que históricamente han sido marginadas, discriminadas por la valoración negativa de su diferencia. Aporta en construir puentes para mejorar la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad.

Este análisis reflexivo, de gran importancia, aportó en generar espacios de diálogo entre los actores de la comunidad educativa y el conocimiento del documento sobre los lineamientos de inclusión. Se determinó, los aspectos positivos y negativos para unificar criterios, que apunten a cualificar la mejora de una educación de calidad y aporte a los procesos de la inclusión.

A partir de este estudio se concluyó, la urgencia al dar respuesta a las necesidades de los estudiantes en condición de discapacidad que han elegido esta institución. La universidad Uniminuto, ofrece educación de alta calidad, de fácil acceso, integral y flexible; razón por la cual se justifica en el sentido de analizar la misión institucional desde los ojos del anclaje del concepto inclusión en el modelo social.

Se pretende que influirá de manera directa a la comunidad educativa de la Vicerrectoría Sur (Caquetá, Huila y Putumayo) del centro tutorial Neiva Uniminuto, con aportes al desarrollo institucional, dado que se analizó su pertinencia con relación a los procesos de la educación inclusiva, su cercanía o distancia a los “Lineamientos para la inclusión inclusiva e incluyente”, abrió espacios acerca de cómo darlos a conocer e implicarlos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, de carácter privado con

modalidad presencial y virtual a distancia tradicional (UVD), en la misión y visión, esta propuesta de política institucional, la cual debe tejer ante sus pares.

Objetivo

Determinar las acogidas de los lineamientos para “La inclusión inclusiva e incluyente de la población con discapacidad” en la corporación Uniminuto Centro tutorial Neiva durante los años 2017-2019. Vicerrectoría Sur (Caquetá, Huila y Putumayo).

Objetivos Específicos

Identificar el significado del concepto de inclusión que presentan los lineamientos para una “Inclusión inclusiva e incluyente” de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en Bogotá, durante el 2017 a 2019.

Explorar las experiencias de inclusión que tienen los estudiantes con discapacidad en la corporación Uniminuto, Centro tutorial Neiva (Vicerrectoría Sur, Caquetá, Huila y Putumayo durante los años 2017-2019, frente a los procesos de implementación de los lineamientos para una “Inclusión inclusiva e incluyente”.

Precisar las acogidas en la implementación que se ha realizado de los lineamientos de “Educación inclusiva e incluyente” para los estudiantes con discapacidad en la Vicerrectoría Sur (Caquetá, Huila y Putumayo) Centro tutorial Neiva, durante los años 2017-2019.

Realizar sugerencias para el mejoramiento de la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidades, en la Vicerrectoría Sur (Caquetá, Huila y Putumayo) Centro tutorial Neiva, durante los años 2017-2019.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las acogidas de los “lineamientos para la inclusión inclusiva e incluyente” en la población con discapacidad en la Vicerrectoría Sur (Caquetá, Huila y Putumayo) Centro tutorial Neiva, Universidad Uniminuto entre el 2017-2019?

Población y Muestra

Actualmente la universidad virtual distancia tradicional UVD, seleccionada en la ciudad de Neiva, cuenta con un total de 5326 estudiantes (4787 antiguos y 539 nuevos) en el periodo académico del 2019-15: Oficina Registro y Control, Centro tutorial Neiva.

El entorno social del Huila está marcado por el alto porcentaje de población en situación de pobreza (48,2%) y en situación de pobreza extrema (17,3%). La distribución socio-económica de la población estudiantil de UVD en el Huila, es del 93% de la cual pertenece a los estratos 1 y 2. (Uniminuto, 2014, p. 265).

El centro de atención se encuentra ubicado en la carrera 5 número 12-75- en la zona centro de la ciudad de Neiva-Huila, realmente no existe planta propia para atender a los estudiantes, con este propósito se arrienda la planta locativa del colegio Salesiano y Claretiano en Neiva. La Universidad UNIMINUTO Vicerrectoría Sur, Neiva cuenta con 158 docentes, 185 profesionales de contratación en el área administrativa y docente, personal que se seleccionó y se contrató, con base en las necesidades vigentes de cada programa académico.

El personal del área administrativa está compuesto por 18 personas: rector y/o director de sede, director y/o coordinador de bienestar, un profesional del área de permanencia, director y/o coordinador administrativo y financiero, un representante por cada coordinación de programas académicos, un colaborador del área de admisiones.

El número de estudiantes del centro es de 4.327 estudiantes, de los cuales solo 11 presentan discapacidad, realmente se puede concluir que es una población minoritaria y que por consiguiente debería recibir todo el apoyo, la comodidad y la asesoría que se requiera. Es importante decir que se realizan en la planta física, eventos de proyección a la comunidad, donde los estudiantes con discapacidad puedan exponer sus trabajos, además que una vez al mes, el día sábados se realiza un encuentro presencial de estos estudiantes, lo cual ellos consideran es muy bueno, les motiva a continuar estudiante y les facilita la comunicación y el trabajo colaborativo.

Metodología de la investigación

Cualitativa, de corte etnográfica, mediante los instrumentos de entrevistas y grupos focales con docentes y con 9 estudiantes registrados con alguna discapacidad.

Conceptualidades

Lineamientos: Política en la educación superior inclusiva que constituye un referente social basado en la búsqueda de estrategias y acciones de políticas en relación a la diversidad de la población; convencido de cuán importante es el enfoque de educación inclusiva como eje central en la articulación de los diferentes niveles del sistema en su búsqueda constante de calidad. (BBC News mundo, 2018) (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 17)

Para Porter (1997) la educación inclusiva más que proceso de transformación de los sistemas educativos convencionales, es brindar educación con pertinencia a todos los estudiantes, con el fin de levantar las barreras de aprendizaje y lograr su participación. Él propone algunos pasos a seguir en los cuales esta investigación puede contribuir: Realizar un diagnóstico y análisis de la política de inclusión administración e implementación del programa inclusivo, realizar una descripción de las necesidades del programa para implementar un plan de formación para maestros inclusivos.

Se puede colaborar como plantea Porter 1997, la necesidad de revisar los lineamientos, estrategias, incluyendo estrategias de desarrollo de personal, equipos de pares para resolver problemas, que viven los educadores con relación a las estrategias de instrucción y currículo inclusivos, sin dejar de considerar que deben ser fundamentados en la búsqueda de una educación de calidad para todos los estudiantes. (Gordon L, 1997, pp. 68-81)

En 2018, el 28,0% de las personas con discapacidad residentes en Huila se encontraban en condición de doble inclusión [1], y el 33,7% estaban doblemente excluidas (social y productivamente). Al comparar los resultados con el promedio nacional de Colombia se tiene que las personas con discapacidad en Huila tienen un mayor nivel de doble exclusión. Las condiciones de inclusión de las personas con discapacidad son bajas con respecto a las del resto de la población (personas sin discapacidad). En 2018, el 28,0% de las personas con discapacidad en Huila lograron tener acceso simultáneo a oportunidades sociales y productivas, porcentaje inferior al

reportado por las personas sin discapacidad (35,8%). La doble exclusión es mayor en las personas con discapacidad (33,7% vs 23,9%). (Fundación Saldarriaga Concha, 2019)

Hallazgos

Este apartado presenta los resultados de la presente investigación que llevó a comprender la prevalencia de los “Lineamientos para la inclusión UVD inclusiva e incluyente: un reto en y para la diversidad” en la población con discapacidad del Centro tutorial Neiva Vicerrectoría Sur (Caquetá, Huila y Putumayo) entre los años 2017-2019, teniendo en cuenta el objetivo general y los objetivos específicos planteados con el acercamiento a las experiencias de nueve estudiantes con diferentes discapacidades, vinculados a los programas de formación profesional que tiene UNIMINUTO, a partir del análisis e interpretación de la información suministrada por los estudiantes en las entrevistas, encuentros virtuales y como resultado de la participación de los actores en la aplicación de los distintos instrumentos de la investigación, se concluye que:

- La Corporación Universitaria Minuto de Dios afirman en los lineamientos que es una universidad inclusiva e incluyente, su inclusión abiertamente se centra en atender a la población diversa incluyendo en este concepto, la condición de discapacidad.
- La Universidad Virtual Distancia – UVD UNIMINUTO Neiva, como una institución privada, se reserva los derechos de admisión debido a que no cuenta con una política institucional que acoja todas las personas con discapacidad. En sus aulas de clases hay personas con discapacidad, pero en un mínimo
- Los estudiantes que se acercan de manera presencial a realizar el proceso de matrícula y comentan que presentan una discapacidad, los administrativos les dan a conocer que la universidad en el caso de las personas sordas no cuentan con intérpretes, ni con los equipos necesarios para prestar el servicio educativo, además que si su discapacidad es física, se debe analizar de manera particular, dado que las adecuaciones de infraestructura son mínimas, en realidad de necesitarse existirían barreras para su libre desplazamiento.

- Claro que se ven estudiantes con discapacidad en algunas aulas de clase, pero no se les brindan las garantías que dicen la normativa nacional con respecto a la promoción de la política, acceso, permanencia y culminación de los estudios en educación superior en condiciones de equidad.
- El tema de la atención a la población con discapacidad está a cargo de bienestar universitario y se centra en realizar talleres de sensibilización a la comunidad universitaria, una o dos veces al año.
- No se realizan en el campus universitario eventos donde se muestre el trabajo de las personas con discapacidad, tampoco se realizan ajustes a los eventos comunitarios (que son bastante escasos) pensando en los estudiantes discapacitados, ellos no sienten que la universidad se preocupe por brindarles oportunidades para dar a conocer sus dificultades, talentos y logros.
- Es preciso decir que es urgente realizar un análisis documental de las políticas y reglamentos de la Vicerrectoría Sur de Neiva, para que el verdadero reconocimiento de la inclusión en la institución educativa sea una realidad.
- Es urgente analizar los parámetros de accesibilidad, así como reza en los lineamientos, para que la educación sea de calidad y al alcance de todos.
- Se pudo evidenciar que en el área de registro y control y de bienestar universitario, no hay información de este instrumento de caracterización individual de los estudiantes, que según los lineamientos es de carácter obligatorio, y trabajado por expertos en el tema de discapacidad.
- En los programas ofertados en la universidad virtual distancia UVD-UNIMINUTO, Vicerrectoría Sur de Neiva, deben crearse las formas que permitan validar la realidad de los distintos actores, no sólo en condición de discapacidad sino como población diversa, para que se brinde una orientación adecuada por programas, y se destinen los recursos económicos necesarios para brindar un servicio de calidad a estas minorías diversas.
- Se hace necesario adelantar acciones para tener la caracterización general de las comunidades de inclusión, visibilizarlos con todo el rigor técnico como un

grupo minoritario de estudiantes en situación de discapacidad y/ o diversidad funcional de diferentes programas académicos.

- De igual forma es necesario en el proceso de matrícula una política clara para atender a un grupo minoritario de discapacidad sensorial auditiva, se aprecia la negativa a esta población para su ingreso, que durante dos años ha intentado pertenecer a esta universidad, y aunque se han recibido pocos, no se les ofrece ninguna ayuda especial, así mismo se deben adelantar acciones para mejorar la infraestructura, la cual debe tener enmarcada las rutas de atención en lenguajes incluyentes, hacer remodelaciones necesarias para que esta población con discapacidad física y visual, pueda acceder libremente a todos los espacios y servicios que brinda la universidad.
- En cuanto al conocimiento de los lineamientos para la inclusión, inclusiva e incluyente, un reto en y para la diversidad, las directivas no han socializado este documento tan valioso para conocer si de verdad la universidad es inclusiva, o es sólo un documento que está expuesto o colgado en la página web.
- Existe una brecha digital, entre los estudiantes que no presentan una situación de discapacidad y los que, si tienen una discapacidad, esa brecha se define como cualquier distribución desigual en el acceso, en el uso, o en el impacto de la tecnología. El término fractura digital o estratificación digital, es mucho más expresivo.

CONCLUSIONES

En el contexto de los estudiantes.

Los estudiantes afirman que estudiar es un derecho, y frente a qué les gustaría que su Universidad corrigiera, expresaron:

- Que los docentes los esperaran cuando no entienden o no puede hacer las cosas que son obvias y sencillas para los demás.
- Los docentes y compañeros, entendieran que ellos son diferentes y necesitan que las mayorías les tengan paciencia y sigan ayudándoles a superar las dificultades.

- Los estudiantes con discapacidad visual, pudieran cambiar las perspectivas negativas frente a su universidad, que sienten que sí tiene ayuda, y que la Universidad aparte de ayudarles con la matricula, los valora y se preocupa por ellos.
- Aprender a manejar la plataforma, hacerlo con habilidad, porque en la actualidad ella se considera una barrera para algunas discapacidades, especialmente para los limitados visualmente.
- Conocer sobre el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).
- Que existiera un programa de ayuda laboral para tener la certeza que podrán llevar una vida laboral útil a la sociedad, a sus familias y que contribuye a mejorar su autoconcepto.
- Realizar eventos donde nos incluyan y nos permitan dar a conocer nuestros aciertos, talentos y habilidades.
- Realizar actividades de intercambio universitario.
- Los profesores con materias presenciales son muy flexibles, acceden a cambiar las actividades y una ventaja es que la mayoría de las actividades son en grupo, lo cual posibilita el trabajo colaborativo y las oportunidades de ayuda a estos estudiantes.
- La infraestructura también ofrece a veces dificultades para acceder a las actividades académicas.

Las impresiones de los estudiantes dejan entrever que se siente bien perteneciendo a esta institución Universitaria, la mayoría están contentos, algunos manifiestan que al principio no fue fácil, que a veces se sienten solos, discriminados e ignorados. En general los estudiantes se sienten acogidos, sobre todo por los funcionarios de la parte administrativa, han recibido la orientación de la MAIE, respecto a los procesos de mejoramiento académico. No manifiestan abiertamente apoyo del grupo de compañeros de estudio, es más, dicen haberse sentido rechazados en algunos momentos.

Los estudiantes expresan que sí se presentan dificultades con los docentes de las materias virtuales, las actividades académicas para todos los estudiantes son iguales, no hay una atención personalizada en este sentido, la plataforma tiene para todas las mismas actividades, las clases son iguales, entonces ellos sienten que existen actividades académicas que no comprenden, sin embargo, reconocen que los profesores hacen el esfuerzo de explicarles.

Las actividades de evaluación son variadas, la forma como se les evalúa cambia, generalmente son en forma oral. Algunos estudiantes, argumentan que, si su equipo tecnológico tiene el software JAWS, trabajar con la plataforma es sencillo. Es importante analizar a nivel universitario la forma de prestar los equipos o instalar en los equipos de los estudiantes este software JAWS.

Los estudiantes reconocen que la universidad si ha impactado sus vidas, lo ha hecho de manera positiva, permitiéndoles entender, que la universidad si cree en ellos, que sin importar su discapacidad rompió las barreras, rompió los obstáculos, lo cual convirtió el estudio universitario en un reto constante, en un reto personal para auto- probarse y saber que sí son capaces de conseguir los sueños de un título universitario.

La universidad realiza esfuerzos por ser inclusiva e incluyente, todavía quedan aspectos que deben tenerse en cuenta en un plan de mejoramiento a futuro, pero es importante hablar de la desigualdad de los estudiantes que en sus hogares tienen serias dificultades para el acceso a internet y las nuevas tecnologías, lo que se convierte en una barrera enorme y afecta, el aprendizaje, las posibilidades de mecanización de contenidos, la comunicación con pares académicos etc. Este panorama también se puede entrever en las perspectivas de los discapacitados de la Universidad, Vicerrectoría Sur de Neiva. Es importante pensar y analizar las siguientes expresiones.

En el contexto de relación entre los lineamientos de educación inclusiva, incluyente de la UNIMINUTO CENTRO TUTORIAL BOGOTÁ y la realidad UNIMINUTO Centro Tutorial Neiva, años 2017-2019

Se manifiesta entre las diferencias de la población con y sin discapacidad en Huila, expresándose como un reto, donde se requiere involucrar a toda la comunidad educativa, en el propósito aclarar el papel de la universidad con modalidad distancia

virtual, por ello, se manifiesta en la urgencia de sensibilizar, capacitar y coordinar con los docentes el manejo y uso de la plataforma, para estudiantes con discapacidad desde el primer semestre, con bienestar institucional y proyección social encaminados a brindar un verdadero acompañamiento.

Aunque los estudiantes deben ver obligatoriamente una asignatura llamada gestión básica de la información, en donde se les enseña el manejo de los canales virtuales, connotando la dificultad continua, de estudiantes que no se cuentan con los equipos tecnológicos que les facilite el manejo adecuado de dicha plataforma, no se cuenta con programas o software para adaptar la plataforma a las necesidades de los estudiantes sordos, ciegos o con discapacidad intelectual. Es una realidad que al iniciar a todos los estudiantes, se les dificulta el manejo de la plataforma, prevaleciendo a los estudiantes con discapacidad sensorial con una alta dificultad.

Se hace necesario realizar capacitaciones al personal directivo, administrativos, docente en braille, en lengua de señas colombianas (LSC) para poder brindar un verdadero acompañamiento.

La Vicerrectoría Sur en Neiva, no ha realizado cambios o adaptaciones a su sede física, no hay señalización dentro de las instalaciones administrativas, ni académicas porque no se cuentan con instalaciones propias, el servicio educativo se presta en colegios de la ciudad (Claretiano, Salesiano, la Normal Superior de Neiva) a quienes se les paga un arriendo mensual. Respecto a las matrículas virtuales, la Vicerrectoría sur Neiva, es muy clara en su paso a paso para este proceso y para el de inscripción. Las oficinas de admisiones y registro, son eficientes y su personal comprensivo con esta comunidad minoritaria.

En cada cohorte dependiendo del docente se tiene una evaluación escrita, se evalúan además los trabajos que debe realizar y subir el estudiante a la plataforma. Las evaluaciones son iguales para todos, es importante entender que este aspecto es definitivo replantearlo, para asegurar que se respeta el derecho a la diferencia. La evaluación debe ser individual, para responder a las necesidades y expectativas de las personas con discapacidad, es necesario un grupo de trabajo para estudiar las posibilidades de adaptación de los sistemas de información para las personas con

discapacidad, también pensar en la urgencia de la realización de cursos de formación en calidad para los profesionales que trabajan en el ámbito de la discapacidad.

La Vicerrectoría Sur Neiva, Corporación universitaria minuto de Dios, tiene un modelo pedagógico virtual y a distancia tradicional, realizan encuentros presenciales cada 8 días, dependiendo de las necesidades del estudiante, él puede escoger su horario presencial entre semana o los fines de semana, para las clases presenciales y el resto se hace por la plataforma Moodle 2.5.

Existe en primer semestre una asignatura llamada proyecto de vida, orientada por los psicólogos de MAIE, modelo de atención integral al estudiante, es obligatorio cursarla ya que está dentro de las asignaturas base de cualquier carrera, por parte de centro progresa se realizan encuentros, conferencias de tipo conversatorios sobre la importancia de tener un proyecto de vida.

Es urgente la creación de una unidad de estudio relativa a la discapacidad que vincule las Administraciones Públicas de Neiva, las entidades regionales que tiene que ver con este flagelo, agentes sociales y demás universidades que puedan aportar para el mejoramiento de esta dura realidad, mediante la elaboración de propuestas de actuación. Así mismo, realizar anualmente, actividades de reflexión y sensibilización sobre la discapacidad. En torno al día mundial de la discapacidad, realizar: Foro de debate, capacitaciones, que vinculen a expertos profesionales, a las familias de las personas con discapacidad, para reflexionar sobre esta grave problemática.

La Vicerrectoría General de Bienestar-VGB, presenta unos lineamientos para facilitar a las sedes de Uniminuto, el ejercicio de una cultura inclusiva con el desarrollo de prácticas y acciones que les permita ejercer el seguimiento y control de la población diversa que ingresa a la institución. Es su prioridad, reconocer la diversidad como fundamento de una educación para todos, basada en la igualdad de oportunidades, garantizando un buen clima institucional y el éxito académico en sus estudiantes.

Para lograr lo anterior, presenta unas líneas de acción, que se conocen como: accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad, y aceptabilidad.

RECOMENDACIONES

En cuanto al conocimiento de los Lineamientos para la Inclusión Uniminuto Inclusiva e Incluyente: Un Reto en y Para la Diversidad, las directivas hacen grandes esfuerzos por mejorar, pero aún falta socialización de este documento tan valioso para sensibilizar frente al verdadero propósito de ser una universidad inclusiva e incluyente.

Los lineamientos están colgados en la página web, es tarea de toda persona que haga parte de la familia Uniminuto, de la Vicerrectoría Sur de Neiva, conocerlos, estudiarlos, asumir una actitud proactiva, no solo de juzgamiento, para contribuir a que la universidad se fortalezca, porque son inmensos los aportes que ella hace a la región huilense.

La educación es un derecho fundamental, entrar a la educación superior es el sueño de muchos jóvenes en el país. Es tener la oportunidad de desarrollar habilidades sociales, aumentar los conocimientos, cualificarse para ingresar al mundo laboral, y contribuir así a mejorar su calidad de vida, esos anhelos de ingresar a la educación superior también los tienen los jóvenes que presentan una discapacidad.

Se requieren estrategias que disminuyan las barreras de tipo administrativo, tecnológico y financiero. Es vital que las instituciones de educación superior incorporen en sus políticas la inclusión de estudiantes con discapacidad, que se habla de NEE, para cambiar la estadística de los que llegan tras un sueño.

La Corporación Universitaria Minuto de Dios afirma en los lineamientos que es una universidad inclusiva e incluyente, pero en ocasiones no aplica en la realidad. Como una institución privada se reserva los derechos de admisión debido a que no cuenta con una política institucional que acoja todas las personas con discapacidad.

La Universidad Uniminuto, debe invertir recursos económicos en acciones institucionales que garanticen el acceso de los estudiantes limitados visualmente a plataformas especiales que le aseguren su derecho a acceder a una educación de calidad. La Vicerrectoría Sur, Neiva, no cuentan con servicio de intérpretes, ni con los equipos necesarios para prestar el servicio educativo de calidad a los invidentes, es necesario establecer alianzas con otras instituciones en Neiva y la región, que van adelantados en el manejo de situaciones de inclusión.

BIBLIOGRAFÍA

Discapacidad Colombia. (s.f.). *Estadísticas*. Obtenido de <http://www.discapacidadcolombia.com/index.php/estadisticas>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Educación inclusiva e intercultural*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340146.html?_noredirect=1

UNIMINUTO. (2014). Lineamientos para la inclusión Uniminuto inclusiva e incluyente: Un reto para la diversidad. 188.

UNIMINUTO. (2014). Plan de desarrollo 2013-2019. Bogotá, Colombia. Obtenido de <http://www.uniminuto.edu/documents/1444027/1650976/Plan+de+desarrollo+13-2019/3b991f9f-a604-4be0-a285-8d70fd3de6b6?version=1.0>

UNESCO. (2013). Alianza de instituciones de educación superior con programas a. 2-17.

Castilla, H. (2015). *Educación e inclusión*. Uniminuto, Bogotá.

Naciones Unidas. (s.f.). *Personas con discapacidad*.

Naciones Unidas. (2016). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Obtenido de Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad:

<https://sid.usal.es/idocs/F1/ACT56067/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf>

UNIMINUTO. (2015). *Lineamientos para la inclusión*. Bogotá: UNIMINUTO.

Arizabaleta Domínguez, S., & Ochoa Cubillos, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. Colombia. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a05.pdf>

Gobernación del Huila. (2020). *Gobierno "Huila Crece" lidera acciones para atención de las personas con discapacidad*. Neiva, Colombia. Obtenido de <https://www.huila.gov.co/salud/publicaciones/9498/gobierno-huila-crece-lidera-acciones-para-atencion-de-las-personas-con-discapacidad/>

Galindo Polanía, M. (2018). *Sexto Comité Departamental de discapacidad*. Neiva, Huila, Colombia. Obtenido de [uila.gov.co/publicaciones/8608/gobernacion-del-huila-realizo-sexto-comite-departamental-de-discapacidad/](http://www.huila.gov.co/publicaciones/8608/gobernacion-del-huila-realizo-sexto-comite-departamental-de-discapacidad/)

Duarte, E. (2013). *Las estrategias virtuales instrumento dinamizador de la educación inclusiva*. Tesis, Universidad Monterey, La Plata, Huila, Colombia.

Sánchez Teruel, D., & Robles Bello, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista Española de orientación y psicopedagogía*, 24(2), 24-36. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>

Medina N, L. (2017). *La educación superior virtual como herramienta para la inclusión educativa en Colombia*. Tesis especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Escuela Ciencias de la Educación ECEDU, Especialización en Educación Superior a Distancia EESAD , Bogotá. Obtenido de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/12331>

Ursola Gutiérrez, D. (2010). *Boaventura de Sousa Santos y la reconstrucción de los derechos humanos*. Artículo, Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia. Obtenido de [http://juridicas.ucaldas.edu.co/downloads/Juridicas9\(2\)_11.pdf](http://juridicas.ucaldas.edu.co/downloads/Juridicas9(2)_11.pdf)

Lopera Lopera, J. (2006). Textos e instrumentos para la implementación de la inclusión educativa para la atención a población con necesidades educativas especiales. *El maestro ante una educación en y para la diversidad*. Neiva, Colombia.

De Clunie, G. (2008). *Educación virtual: Una visión de inclusión*. Congreso virtual, Universidad Tecnológica de Panamá, Ciudad de Panamá. Obtenido de <https://ridda2.utp.ac.pa/handle/123456789/2361>

García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., & Domínguez Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual* (Primera ed.). Barcelona, España: Ariel S.A. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Lorenzo_Garcia-Aretio2/publication/235794287_De_la_educacion_a_distancia_a_la_educacion_virtual/links/0f3175331b5c898fdb000000/De-la-educacion-a-distancia-a-la-educacion-virtual.pdf

Contreras Santos, G. (2015). Ciberespacio y educación. México. Obtenido de iberoamericadivulga: <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Ciberespacio-y-Educacion>

Blanchard, M., & Muzás, M. (s.f.). Cómo trabajar con la diversidad del aula.

Duk, C. (2001). El enfoque de educación inclusiva. *Fundación INEN*.

Jordán Vaca, J. E., Ballesteros López, L. G., Guerrero Velástegui, C. A., & Pérez Naranjo, C. E. (2018). Determinantes en el comportamiento del consumidor que influyen en las decisiones gerenciales publicitarias en el sector comercial de la Provincia de Tungurahua. *Dialnet*, 4(4), 98-113. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6657249>

Fundación Universitaria Católica del Norte. (s.f.). Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva. *Aula virtual de apoyo*. Obtenido de <https://www.ucn.edu.co/virtualmente/incluciber/Paginas/aula.aspx>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos política de educación superior inclusiva e intercultural. 17. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357277.html?_noredirect=1

REFERENTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL CÁLCULO ARITMÉTICO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA, CON ÉNFASIS EN ESCOLARES CON DISCALCULIA

Autores: DrC. Fredi Fonseca Tamayo, fredi@ma.gr.rimed.cu
DraC. María Luisa Tiá Pacheco, mtiap@ma.gr.rimed.cu

Universidad de Granma Dirección Municipal de Educación de Manzanillo

RESUMEN

Este artículo hace referencia a los referentes del proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético en la educación primaria, con énfasis en escolares con discalculia debido a la importancia que reviste el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes asignaturas en todos los niveles de nuestro Sistema Nacional de Educación, al brindar al maestro las herramientas suficientes y necesarias para atender a este tipo de escolares. La propuesta se realiza a partir de un estudio de la problemática existente en la práctica pedagógica y se sustenta en las características de estos escolares, lo cual se fundamenta en los principales postulados de la escuela socio histórico cultural y la pedagogía cubana.

Palabras claves: enseñanza-aprendizaje, discalculia, Educación Primaria, cálculo aritmético.

REFERENT OF THE PROCESS OF TEACHING LEARNING OF THE ARITHMETIC CALCULATION IN THE PRIMARY EDUCATION WITH EMPHASIS, IN STUDENTS WITH DISCALCULIA

ABSTRACT

Reference makes out this article of the referent the process of teaching learning of the arithmetic calculation in the primary education, with emphasis in students with discalculia due to the importance that the perfecting of the process of teaching review Educación's learning of the different subjects of study in all the levels of our National System, when offering the tools to the teacher enough and necessary to attend to this students' type. The proposal comes true as from a study of the existent problems in the pedagogic practice and it is held in these students' characteristics, which bases itself in the school's principal postulates historic cultural member and pedagogy Cuban.

Key words: Teaching learning, discalculia, primary education, arithmetical calculation.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del cálculo, ya sea oral, procedimental o instrumental, se considera como una habilidad matemática básica, por las contribuciones que este hace al cumplimiento de los objetivos de la enseñanza de la asignatura Matemática en el campo del poder y saber matemático, desarrollo intelectual y a la educación ideológica de los escolares.

En este sentido, perfeccionar este proceso en la Educación Primaria es una necesidad para lograr la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades y valores, como un objetivo fundamental de las transformaciones de la educación cubana, de manera que el aprendizaje del contenido matemático tenga para el escolar significación social y utilidad para desarrollar nuevos aprendizajes.

Para lograr esta aspiración, constituyen una necesidad imprescindible, la atención a las dificultades de cálculo que presentan los escolares con discalculia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la Educación Primaria, por lo que es necesario revitalizar este proceso de manera que permita corregir y/o compensar 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, es esencial, para organizar las acciones en distintos niveles y contextos. Esta problemática ha sido abordada por diversos autores se destacan a nivel internacional (Bolívar, 2015), (Cottone, 2017). En Cuba se destacan (Ayala, 2012; Carrera, 2006; Fonseca, 2019).

Estos escolares necesitan un apoyo dirigido a corregir o compensar sus fallas o síntomas y atender sus potencialidades, para lo cual es necesario que el maestro conozca sus características, síntomas y causas que la producen; así como los conceptos y habilidades matemáticas básicas, cómo se adquieren y qué procesos cognitivos requieren, para de esta forma utilizar adecuadas estrategias didácticas para su tratamiento.

POBLACIÓN Y MUESTRA

En la investigación se estudia la población constituida por 15 escolares con discalculia del seminternado “Luis Ángel Rodríguez Muñoz” del municipio Manzanillo, 5 maestros de dichas aulas, 1 psicopedagogo y 5 asistentes educativas, los que trabajaban o estudiaban en este centro docente durante el curso escolar 2016-2017.

MATERIALES Y MÉTODOS.

Los materiales utilizados fundamentalmente fueron los libros de textos, hojas de trabajo, y software educativo, los que permitieron aplicar la estrategia 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.

Desarrollo

El tratamiento a escolares con discalculia, por lo general se realiza por parte de los Logopedas y Psicopedagogos existentes en las escuelas, los que fundamentalmente trabajan aspectos psicológicos relacionados con la atención, la memoria, la concentración y otros, por lo que la atención Pedagógica y Didáctica de cómo resolver las insuficiencias para aprender la Matemática no es suficientemente atendida.

Se coincide con (Carrera, 2006) cuando expresa que:

Entre las principales manifestaciones de la discalculia se encuentran: la percepción auditiva donde los escolares confunden los números con sonidos semejantes; la orientación espacial al confundir cifras simétricas como el 6 y el 9 o comienza a escribir de derecha a izquierda; en la memoria, al confrontar dificultades para memorizar los productos básicos; en el lenguaje, al presentar insuficiencias para hablar y leer; en la comprensión de problemas; con la atención y dificultades para seguir un orden operacional. (p.45)

Es necesario además realizar adaptaciones curriculares no significativas para adecuar los objetivos, utilizar estrategias de atención individual integral donde se le de tratamiento a la discalculia de manera holística y sinérgica, de manera que se combinen el trabajo en la clase bajo la conducción del maestro, la participación de especialistas como los psicopedagogos y logopedas, el trabajo de las familias y el uso

eficiente de las nuevas tecnologías, para lograr su máximo desarrollo.

A través de la observación, encuestas a maestros, jefe de ciclo, entrevista a la psicopedagoga y diagnóstico a los escolares con discalculia, se determinaron la existencia de insuficiencias en el aprendizaje del cálculo aritmético en los escolares de segundo y tercer grado del seminternado “Luis Ángel Rodríguez Muñoz “del municipio Manzanillo, entre las que se encuentran:

- ✓ Insuficiente memorización de los ejercicios básicos,
- ✓ Inexactitud en las respuestas y lentitud en el cálculo.
- ✓ Dificultades al identificar los números, confusión de cifras semejantes por su escritura.
- ✓ Dificultades al escribir los números, al realizar traslaciones o transposiciones, repeticiones y omisión de cifras.
- ✓ Dificultades en la colocación de los números al aplicar los algoritmos para realizar las operaciones de cálculo.
- ✓ Incomprensión entre el enunciado y la pregunta del problema, falla del mecanismo operacional y del razonamiento lógico.
- ✓ Limitaciones en los maestros acerca del tratamiento didáctico a la discalculia y su prevención.
- ✓ Limitaciones en los maestros para aprovechar las potencialidades que brindan las nuevas tecnologías para el aprendizaje del cálculo aritmético y el tratamiento diferenciado a los escolares con discalculia desde la clase.

Referentes del proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético en la asignatura Matemática, con énfasis en la atención a escolares con discalculia

Como el sustento teórico, metodológico y práctico de la obra pedagógica y guía de su acción educativa que permite revelar las contradicciones, los cambios y la evolución que se produce en la educación, en general, y en la Matemática, en particular, que a su vez sirven de base a los restantes presupuestos teóricos y metodológicos que se abordan se asume la filosofía Marxista-Leninista.

El enfoque dialéctico materialista y la teoría marxista-leninista del conocimiento (Lenin, 1964), como base metodológica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática, al tener en cuenta que transcurre: "...de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de este a la práctica: tal es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva". (p. 165).

Los conceptos y relaciones matemáticas se caracterizan por un elevado nivel de abstracción y generalización, por ello en la enseñanza de la Matemática, desempeña un importante papel los problemas teóricos del conocimiento.

Desde lo psicopedagógico se asumen el enfoque histórico cultural de (Vigotsky, 1987), 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)" (p. 94).

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 comparte 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 alcanzar resultados 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 ZDP, 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).

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.

En este sentido, el maestro juega un papel fundamental al reconocer el estado afectivo de cada escolar con discalculia ya que este puede influir en la adquisición de los conocimientos, por lo que debe, percibir sus estados de ánimo, estimular sus éxitos, ayudarlos y enseñarles a resolver sus fracasos, ya que estas acciones permiten el logro de un clima emocional afectivo favorable, lo que repercute de forma optimista en las relaciones interpersonales, su autoestima y en el desarrollo de su personalidad.

En este proceso es necesaria la unidad entre la actividad y la comunicación ya que es en la actividad y la comunicación que el escolar aprende y donde tiene lugar la adquisición de las referidas formas externas que inciden en el desarrollo de su personalidad.

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, 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.

El tránsito de una a otra etapa no está determinado cronológicamente, no lo determina el crecimiento físico ni el desarrollo biológico; sino que depende de la SSD que se manifiesta de forma particular y única en cada escolar con discalculia, a partir de la interrelación que se establece entre las condiciones externas e internas típicas de la

etapa evolutiva, que condiciona el desarrollo psíquico y el surgimiento de nuevas condiciones internas cualitativamente superiores.

A partir de los referentes psicológicos expuestos es viable interpretar la categoría actividad que 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.

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 a partir de la comunicación que se establece entre maestro-escolares, escolares-escolares y escolares-especialistas.

Resulta reveladora, en la enseñanza de la Matemática y en especial del cálculo, la teoría de la formación de las acciones mentales por etapas expresada por (Galperín,1959),“...la adquisición de conocimientos, capacidades y habilidades matemáticas requieren que los escolares realicen actividades mentales a través de tres etapas fundamentales: la material, la verbal externa y la mental.” (p.454)

Según (Galperin,1959), la acción la constituyen los componentes estructurales: su objeto, su objetivo, su motivo, sus operaciones, su proceso y el sujeto que la realiza y los funcionales: la fase orientadora, la fase de ejecución y la fase de control las que se relacionan entre sí; aspectos de singular importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético.

Los conceptos expresados por Vigotsky, tienen aplicación práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por tanto, es preciso asumirlos en el campo de la Didáctica. El término didáctica expresado por: (Álvarez, 1996) como “la ciencia que estudia como objeto el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (p.36).

La pedagogía con sus principios, leyes y categorías constituye el cimiento para la concepción, interpretación y asunción de la didáctica como ciencia, la que ofrece a esta investigación sus principios y categorías, lo cual permite concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético en consonancia con las regularidades psicopedagógicas de los escolares a los que va dirigido. Desde los referentes psicológicos expuestos es posible interpretar desde lo didáctico la categoría aprendizaje se comparte con (Rico, 2002) cuando expresa que el aprendizaje es: “...el proceso de apropiación por el niño de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social”. (p.31), donde juegan un papel esencial los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivo, contenido, métodos, medios y evaluación.

Se asume la definición objetivo expresada por (Álvarez, 1995), entendido como: “... la aspiración, el propósito, que se quiere formar en los escolares: la instrucción, el desarrollo y la educación”. (p. 9). En esta investigación se considera que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético, el objetivo constituye la categoría rectora de este proceso, por lo que cumple una función esencialmente orientadora, al determinar el contenido de enseñanza y educación.

En relación estrecha con la categoría objetivo se tiene en cuenta el contenido que es: “... aquel componente del proceso docente-educativo que determina la ciencia o rama del saber que debe apropiarse el escolar para lograr el objetivo”. (p. 9). Esta categoría, determina qué aspectos deberán ser atendidos en el escolar para su formación y qué exigencias deberán tenerse en cuenta para estimular el desarrollo de sus habilidades.

En la atención a estos escolares es imprescindible realizar adecuaciones curriculares al contenido, donde el maestro, de conjunto con los especialistas realiza adecuaciones curriculares del contenido de acuerdo con el diagnóstico realizado.

Varios autores han definido el concepto de adecuaciones curriculares se coincide con (Cobas, 2010), que son "... las modificaciones que se realizan desde la programación de objetivos, contenidos, metodologías, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales, las que pueden suponer la matización, priorización, inclusión o eliminación de determinados elementos curriculares". (p.32); al considerar dentro de los tipos de adecuaciones curriculares, las adaptaciones curriculares individualizadas y dentro de estas las adaptaciones no significativas que modifican elementos no básicos del currículo como: la temporalización, las actividades, la metodología, tipos de ejercicios o formas de evaluación.

Según (Álvarez, 1995), otro componente didáctico a tener en cuenta es el método definido como: "...la organización interna del proceso, la organización de los procesos de la actividad y comunicación que se desarrollan en el proceso docente para lograr el objetivo" (p. 9). Este es importante para dirigir el aprendizaje del cálculo matemático en la Educación Primaria.

El método se interrelaciona con cada uno de los componentes del proceso, el cual fortalece y ordena el sistema de conocimientos, este permite el desarrollo en los escolares de un pensamiento lógico, reflexivo y crítico a partir del que responden ejercicios, comparten criterios y resuelven problemas de la vida diaria.

Se asume el método de Colaboración informática, de (López, 2010), el cual considera que: "el maestro dirige la enseñanza-aprendizaje de los escolares, en un proceso interactivo y de colaboración entre maestro-escolares-computadoras, para lograr el cumplimiento de los objetivos definidos en los planes de estudios y programas" (p.66).

Desde la metodología del tratamiento del cálculo aritmético se comparte la concepción basada en la relación parte-todo y el del significado práctico de las operaciones, por lo que se asumen los dos significados de la adición y la sustracción dados por (Rizo, 1996), en su libro "Aprende a resolver problemas aritméticos".

En el tratamiento al cálculo aritmético en escolares con discalculia es de suma importancia que comprenda la relación parte-todo, para el que se cumple que la descomposición del todo da lugar a dos o más partes; la reunión de todas las partes da como resultado el todo y siempre cada parte es menor que el todo. Además, es esencial que quede claro el significado que en su vida diaria tienen las operaciones de cálculo, en el sentido de que cuando se adiciona se puede, dadas las partes, hallar el todo o dada una parte y el exceso de la otra sobre ella, hallar la otra parte; mientras que en la sustracción: dado el todo y una parte, hallar la otra parte; hallar el exceso de una parte sobre la otra o dada una parte y su exceso sobre otra, hallar la otra parte.

En la actualidad tiene importancia la utilización de la informática en el tratamiento del cálculo aritmético, por lo que se asume la metodología para el desarrollo de habilidades de cálculo aritmético con el uso de la Informática (López, 2010), en la que se definen varios procedimientos para lograr que los escolares aprendan, ejerciten y sistematicen el cálculo aritmético.

Según (Álvarez, 1995), el medio de enseñanza es: "... el componente operacional del proceso de enseñanza-aprendizaje que manifiesta el modo de expresarse el método a través de distintos tipos de objetos materiales: la palabra, el pizarrón, otros medios audiovisuales, el equipamiento de laboratorios" (p. 9). Este permite la socialización y comunicación de los escolares y el maestro a partir de la actividad que realizan, aspectos que estimulan la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el maestro en la atención a escolares con discalculia debe utilizar medios de enseñanza novedosos, que los motiven por el aprendizaje del cálculo aritmético y la comprensión del significado práctico de las operaciones.

Para lograr lo anterior es importante utilizar variados medios de enseñanza como conjuntos de objetos, tiras de cuadrados y cuadrados sueltos, estampillas y software educativos, que contribuyan al logro eficiente de su aprendizaje.

Debido al carácter procesal, multilateral, legal, dialéctico y sistémico del proceso de enseñanza-aprendizaje se requiere del cumplimiento de las leyes de la didáctica expresadas por (Álvarez, 1995). Primera ley de la Didáctica: "Relaciones del proceso docente-educativo con el contexto social, es decir, la escuela en la vida, que expresa la

necesaria vinculación de la educación con la vida, con el trabajo y con el medio social; y la segunda ley de la Didáctica, que establece las “Relaciones internas entre los componentes del proceso docente educativo”. (p.130)

Se coincide con (López, 2010), cuando expresa que: “...el cálculo aritmético se realiza operando directamente con números mediante operaciones de adición, sustracción, multiplicación o división” (p.37). Es importante destacar que en los escolares de la Educación Primaria se desarrollan básicamente el cálculo mental, oral, escrito e instrumental. Se coincide con este autor cuando expresa que: “...el cálculo mental lo realiza el escolar en su memoria y puede ser obtenido de forma directa, como sucede con los ejercicios básicos; como resultado de realizar cálculos cómodos o de la aplicación de un determinado procedimiento algorítmico”; “...el cálculo oral es el resultado de expresar con palabras los cálculos mentales realizados”. (p.37)

Este autor plantea además que: “...el cálculo instrumental se realiza con el apoyo de instrumentos diseñados para realizar cálculos, tales como: el ábaco, la regla de cálculo, la calculadora y la computadora” (p.37). En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Matemática en el primer ciclo de la escuela primaria cubana, gran parte del tiempo total de la clase es utilizado para realizar cálculos aritméticos con números naturales, por la prioridad que se le otorga al aprendizaje de este contenido matemático que es base para el desarrollo de otras capacidades y habilidades matemáticas, las cuales son indispensables para el desarrollo de los escolares en su vida social y laboral.

CONCLUSIONES

- ✓ La concepción e implementación desde bases científicas del proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético en la educación primaria, con énfasis en escolares con discalculia, garantiza el éxito 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 nuevas vías para favorecer el aprendizaje del cálculo aritmético.

REFERENCIAS

Álvarez, C. (1995). *Didáctica: La Escuela en la Vida*. La Habana: Pueblo y Educación.

Ayala, Y. (2012). *Conjunto de actividades para corregir o compensar las fallas o síntomas de la discalculia escolar en escolares con trastornos de la comunicación*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona". La Habana. Cuba

Bolívar, R. (2015). *Perfil neuropsicopedagógico del niño con trastorno específico de aprendizaje de la aritmética. Diseño de programas de prevención de la discalculia*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de León, León.

Carrera, M. (2006). *Programa Psicopedagógico para la prevención de la discalculia escolar en niñas y niños con Retardo en el Desarrollo Psíquico*. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Pedagógico "Félix Valera Morales". Departamento de Educación Especial. Villa Clara. Cuba.

Cobas, C. L. (2008). *Las adaptaciones curriculares y la igualdad de oportunidades en la escuela*. La Habana Ciudad de La Habana. Cuba: Pueblo y Educación.

Cottone, A (2017). *La discalculia evolutiva: estudio comparativo de la producción científica en España e Italia*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Extremadura. Extremadura, España.

Castro Ruz, F (2002, 4 enero). *Discurso inaugural en la Escuela Especial para niños autistas*. Periódico Granma. La Habana. Cuba.

Fonseca, F. (2019). *El tratamiento al cálculo aritmético en escolares con discalculia de la Educación Primaria*. (Tesis de doctorado). Universidad de Granma. Departamento de Educación Especial. Granma. Cuba.

Galperin, P.Y. (1959). *Sobre el método de formación de las acciones intelectuales por etapas: analogías de la psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Progreso.

González, (1989). *Psicología Principios y categorías*. La Habana. Ciencias Sociales. Cuba

Lenin, V. I. (1964). *Obras completas, Tomo 38, Cuadros Filosóficos*. Moscú: Progreso.

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). Instituto Superior Pedagógico "Blas Roca Calderío". Vicerrectoría de investigaciones y postgrados. Departamento de Desarrollo de recursos para el aprendizaje. Manzanillo. Cuba.

Pérez, L. (2004). *La Personalidad: su diagnóstico y su desarrollo*. La Habana. Cuba: Pueblo y Educación.

Rico, P. (2000). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.

Rizo, C y otros. (1996). *Matemáticas 4*. La Habana. Cuba. Pueblo y Educación Vigotsky, L. S. (1989). *Obras Completas*. Tomo V. La Habana: Pueblo y Educación.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO FINALIDAD Y SU ENSEÑANZA: NECESIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL. ALGUNAS REFLEXIONES.

Autora: Margarita Amalia Cruz Vilain, mrqcruz2@gmail.com

Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana.

RESUMEN

En este trabajo se abordan conocimientos relacionados con la multiculturalidad e interculturalidad y su concreción en la formación del profesional de comunicación social. Los mismos constituyen procesos complejos, dinámicos y necesarios de incluirse conscientemente en la pedagogía actual; para ello es imprescindible apoyarse en los referentes que transmiten los enfoques decoloniales. Por su esencia, en el artículo se evidencia una interconexión con los fundamentos de la Educación Popular, en tanto asume la necesaria inclusión de sujetos históricamente marginalizados , junto al conocimiento que estos llevan consigo y de los que también se aprende, por tanto se concibe una educación desde y para la diversidad en correspondencia con las exigencias del mundo contemporáneo, marcado por un constante flujo migratorio que reconfigura procesos de socialización y de imaginarios compartidos.

INTERCULTURAL EDUCATION AS A PURPOSE AND ITS TEACHING: NEED IN TRAINING OF THE SOCIAL PROFESSIONAL COMMUNICATION. SOME REFLECTIONS.

SUMMARY

In this work addresses knowledge related to multiculturalism and interculturality and its concretion in the training of the Social Professional Communication. They constitute complex, dynamic processes, and necessary to be consciously included in current pedagogy; for this, it is essential to rely on the references that transmit decolonial approaches. By this essence, the article shows an interconnection with the foundations of Popular Education, as it assumes the necessary inclusion of historically marginalized subjects together with the knowledge that they carry with them and from which they also learn, therefore an Education is conceived from and for diversity in correspondence with the demands of the contemporary world, marked by a constant migratory flow that reconfigures processes of socialization and shared imaginary.

INTRODUCCIÓN

El mundo de hoy se desarrolla en el contexto de un fenómeno que implica a casi todos los habitantes del planeta, marcado por el proceso de globalización, incentivado, entre otras cosas, por las tecnologías de la información y la comunicación. A ello se suman las oleadas migratorias que conlleva a la confluencia de variados grupos étnicos y minorías nacionales como tendencia en estados occidentales, generando, se quiera o no, procesos multiculturales; por otra parte, aún perduran naciones con una historia de tradiciones étnicas- culturales diversas.

Lo anteriormente expuesto implica desafíos, pues, por un lado, aumenta el consumo de productos culturales diseminados por los medios masivos de comunicación y diseñados por las industrias con ese perfil y por otro, se mantienen tradiciones y prácticas de pueblos que actúan como contrapeso a la cultura de masas, mas no por ello dejan de estar en peligro ante el desarrollo de la globalización neoliberal que amenaza con romper barreras culturales.

Ante estas encrucijadas la educación enfrenta el desafío de asumir con responsabilidad y compromiso social procesos de enseñanza-aprendizaje propios, diversos e inclusivos.

DESARROLLO

La cultura como base de los procesos identitarios

En los estudios que sobre cultura se han realizado queda claro que ésta es esencial en la existencia humana, pues es un proceso que surge y se desarrolla con el hombre.

Edgar Morín (2008), al establecer su relación con el conocimiento, refiere que la cultura es lo propio de la sociedad humana, que contiene un saber colectivo, acumulado como memoria social, constituida por principios, modelos, que genera una visión del mundo, donde el lenguaje y el mito son partes constitutivas, transmitidos por los individuos en interacciones sociales.

Ese saber colectivo, implica cosmovisión, ritos, mitos, tradiciones de pueblos al ser memoria social colectiva, lo que, supone la existencia de rasgos identitarios conformados en imaginarios colectivos contruidos por trazos individuales, grupales tangibles e intangibles. Como señala Colombres " Toda cultura es un largo y complicado proceso acumulativo y selectivo, y no se forma de un día para otro" (2009),

es decir, son huellas, de lo humano extendido en el tiempo; no es cualquier práctica, es aquella que aun en la cotidianidad se resiste en el tiempo por ser esencial, por tener valor y significado compartido, es identidad en la diferencia, es lo propio dentro de lo diverso.

Clifford Geertz; antropólogo estadounidense (1926-2006) que concibe a la cultura como un sistema de significados producidos social e históricamente ve en ella no el resultado de superioridad o inferioridad, si no de diferencia entre los grupos, significa que ser diferente no nos ubica como sujetos sociales en escaños superiores o inferiores, ser diferente nos hace diversos en un mundo de identidades e historias compartidas. Estos son esenciales al concebir procesos de enseñanza- aprendizaje basados en reflexiones críticas para producir una educación que sea alternativa a los sistemas dominantes, por lo que se impone asumir la creatividad fundamentada en lo autóctono, lo tradicional desde la inclusividad.

Multiculturalidad, Interculturalidad y Educación inclusiva.

A pesar de todas las evidencias científicas que corroboran que la especie humana es una sola, teniendo como cuna al continente africano, aún subsiste una mirada eurocentrista y hegemónica en el tratamiento con los países y pueblos menos favorecidos del mundo, sin embargo, no ha faltado en ellos actitudes de resistencia cultural traducido en una larga lucha por la igualdad humana, de ello dan fé los movimientos multiculturales desarrollados por la humanidad.

Banks, citado por Antolínez (2011) sitúa como el origen del multiculturalismo en los movimientos étnicos en Estados Unidos y Canadá, contra la exclusión social, la discriminación y por los derechos civiles; siendo el proceso de descolonización iniciado en Asia y África de los años 60 y 70 una de las motivaciones de estos grupos para exigir el respeto a sus identidades; extendiéndose posteriormente a Europa y Latinoamérica. En Europa se observa una justaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad.

Pesquisadores anglosajones han acudido a un concepto amplio que indica varios modelos y paradigmas de intervención social y educativa. En su expresión educativa, el movimiento multicultural recibe influencia de la Pedagogía de la Liberación, así la

educación multicultural fue una respuesta para favorecer a grupos sociales históricamente marginalizados.

En los años 90 del siglo XX, fue ganando espacio el enfoque y conceptualización de Desarrollo Humano, con marcada presencia en voces latinoamericanas (aunque no las únicas) y contribuyó a que la concepción de Interculturalidad comenzara a ser promovida por organizaciones internacionales de cooperación y de la sociedad civil, para promover acciones gubernamentales en respuesta a desigualdades económicas, sociopolíticas, así como el dialogo coherente entre el Estado y la ciudadanía.

Sin embargo, en el debate de la interculturalidad no existe un consenso sobre su definición, pero, más allá de ser ésta una construcción social, la misma es el resultado de un proceso histórico, objetivo que lleva implícitos elementos de resistencia cultural y contrahegemonía en las prácticas culturales auténticamente populares. Estos presupuestos son cardinales para formar un profesional con mirada en la educación inclusiva, condición indispensable para asumir una pedagogía desde la diversidad cultural.

Norma Correa Aste (2011) refiere tendencias del debate académico sobre este proceso; a saber:

- ✓ Interculturalidad como postura ética y con carácter descriptivo: Parte de relaciones más justas entre grupos e individuos culturalmente diferenciados. Su carácter descriptivo está en que alude a una realidad marcada por diferencias e inequidades en el acceso a derechos, poder, recursos y oportunidades.
- ✓ Interculturalidad como meta y proceso: Asume el intercambio entre culturas basado en el diálogo en condiciones de igualdad y equidad, que supere el mero contacto. Implica una relación, de comunicación y aprendizaje entre personas y grupos con valores, conocimientos y tradiciones distintas en el marco del respeto mutuo.
- ✓ Interculturalidad como práctica política que contribuye, más no garantiza, el establecimiento de consensos. Se basan en un diálogo que debe partir del reconocimiento de las relaciones asimétricas entre culturas, que generan

situaciones de exclusión y discriminación, así como generar las condiciones para que el diálogo viable y sostenible.

En esta heterogeneidad de posiciones se observa que, la interculturalidad implica una posición individual, grupal ética desde principios sólidos y coherentes, de ponerse en el lugar del otro, de una relación de empatía y por ende de compromisos y saberes compartidos. También supone una posición política de reconocimiento de culturas diferentes, donde diálogo y comunicación actúan como basamento mediador para la codificación y decodificación de mensajes inclusivos.

Inmaculada Antolínez (2011) asume la interculturalidad como término relacionado a procesos de interacción, negociación, comunicación y conflicto en “deseables” condiciones igualitarias entre diferentes grupos culturales.

Como concepto la Interculturalidad habla de la interacción entre culturas, que dialogando y respetándose mutuamente pueden recrear sus culturas, surgiendo nuevas identidades. Conlleva por tanto un estadio superior de consciencia y voluntad de pueblos, comunidades y países que supera la concepción de multiculturalidad.

En su análisis metodológico consta de tres etapas: la negociación, la penetración, y la descentralización que supone reflexión. Para que ello sea efectivo es necesario:

- ✓ la visión dinámica de las culturas.
- ✓ convencimiento que los vínculos sólo son posible por medio de la comunicación.
- ✓ la conformación de una amplia ciudadanía con igualdad de derecho.

Por tanto, la interculturalidad se da a partir de las convivencias e intercambio de experiencias entre diferentes culturas; su práctica no propone sólo el respeto a la diversidad cultural, va al encuentro entre las culturas y la transformación de las mismas y por otro lado, aunque la convivencia entre las culturas puede ser conflictiva , debe por tanto ser regulada a partir del respeto mutuo.

Es decir, la Interculturalidad va mucho más allá que la multiculturalidad, pues implica un proceso consciente de inclusión y supone la superación de estereotipos culturales. Posición que se extiende a la educación y ha ganado en interés a nivel mundial. La

educación por demás no puede ni debe estar al margen de estas concepciones, estar en conexión con ellas.

La UNESCO, (2005) reconoce que *la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo... implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.*

Añade que el objetivo, entre otros elementos, es *brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender”*

Sin embargo, este proceso implica un reto para la escuela de hoy, pues no se adquiere por generación espontánea, se hace falta concebirla desde la preparación de los profesionales en formación y ponerlos a la altura que requiere los tiempos, en un mundo cada vez más interconectado culturalmente, por demás, el desafío para los institutos universitarios es preparar a un profesional con competencias comunicativas interculturales, que van más allá de la competencia comunicativa, el punto de partida es la persona y sus necesidades. Al relacionarse con individuos de otras culturas, desarrolla la habilidad de desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en situaciones de comunicación intercultural; se produce así una interacción entre personas con

orientaciones afectivas, cognitivas, y conductuales diferentes y por tanto obtiene como resultado, una cosmovisión distinta, abierta acorde al mundo actual.

Lo anteriormente expuesto es una concepción de la que se debe partir en todo proceso de enseñanza-aprendizaje en general y en la formación de los comunicadores sociales en particular, pues, gran parte de ellos serán los encargados de elaborar los productos comunicativos que la sociedad consumirá; y de cómo sea su visión de la realidad que le rodea nacional e internacional, y de cómo la piensan, en esa medida será la intencionalidad con la que plasmarán ese escenario en los productos comunicativos que elaboren, léase, con sentido de pertenencia y compromiso social, para participar crítica y creadoramente en el mejoramiento humano donde quiera que se esté.

Para nuestras sociedades subdesarrolladas es importante pensar y repensar un tipo de comunicador social que se aleje lo más posible de los resortes negativos de la cultura de masas, que al decir de Adolfo Colombes (2011) tras resignificar y refuncionalizar los mitos, tiende a estereotipar toda conducta significativa, presentando lo banal como trascendente y donde el hombre no participa y sólo consume datos, lo que él llama globalización cultural que sería la muerte de las culturas.

Por eso el comunicador social desde una concepción contrahegemónica tiene y debe ser un comunicador para el cambio social. En ese sentido la propuesta de estudiosos de la comunicación para el cambio social también trasciende a la educación. De acuerdo con Alfonso Gumucio (2003) éste tipo de comunicación trabaja esencialmente con culturas y se necesita una sensibilidad muy especial para apoyar el proceso de cambio social en el mundo en desarrollo, dentro de espacio de intercambios culturales horizontales y respetuosos.

Sin caer en esquemas considero oportuno traer a colación algunos criterios del destacado investigador Washington Uranga (2006) cuando ofrece una propuesta útil sobre comunicación educativa para la salud en los espacios locales, (teniendo en cuenta que la educación es un proceso muy amplio y que va con la propia vida, por tanto es holístico) y que bien pueden ser (salvando las diferencias de contexto) pautas generales para entender la educación intercultural e inclusiva; a saber:

- ✓ Abordar los procesos de comunicación en el marco de las prácticas culturales; es decir, dar valor justo a las prácticas de comunicación recuperando el terreno de las mediaciones sociales como lugar de construcción de sentidos compartidos por una comunidad, que los interlocutores recuperen sus nombres, que accionen, que se les reconozca la capacidad de participar de la construcción social, que de hecho es algo que hacen cotidianamente.
- ✓ Que lo comunicacional se articule con otras disciplinas y con los saberes populares; disciplinas como la psicología, pedagogía, integrados con los saberes cotidianos o de sentido común que han sido en determinados momentos menospreciados por la ciencia para que esos sujetos participen en los procesos de cambios sociales como protagonistas.
- ✓ Reconocer las múltiples mediaciones y actores que participan de la construcción de sentidos. Esto posibilita un redescubrimiento de actores que sirven de puentes mediadores en este proceso de aprendizaje social.

Se trata de ver esos actores de la periferia en un proceso de renovación de prácticas simbólicas sin desligarse de la cultura popular, condición fundamental a atender por el comunicador social, que debe ser preparado no solo para desempeñarse en grandes sectores empresariales, sino además en los espacios locales y desarrollar competencias para insertarse en los mismos, para ello la universidad tiene un papel esencial en preparar profesionales capaces de llevar el conocimiento teórico aprendido en la academia a la práctica cotidiana para ayudar a transformarla , y ver que también en los espacios no formales se aprende, porque allí se legitima una identidad otra, que merece ser reconocida por ser auténtica, objetiva, real.

Significa además que en esas interacciones con los espacios no formales de los profesionales en formación, se asuma la mirada inclusiva con consciencia y coherencia, para ello se precisa de profesores que conciban la diversidad como filosofía de trabajo y estilo de vida, que no quede sólo en los marcos de la academia, pues sólo se educa con el ejemplo y lograr como bien refiere Barbero (2011) cuando afirma la necesidad de que:

el comunicador dé un cambio cualitativo, desde un comunicador intermediario hacia un comunicador-mediador, que asume como base de su acción las asimetrías y las desigualdades sociales y culturales, al participar como actor en la construcción de una sociedad democrática... que haga posible valorar las demandas y competencias de las mayorías, sin caer en el populismo de las vulgarizaciones o el facilismo de las recetas;..., que permita asumir la especificidad y complejidad de lo cultural sin hacer de la jerga de los especialistas la clave de la información, y que despierte el interés de la gente sin caer en el discurso paternalista... al hacer de la cultura un espacio estratégico de reconocimiento del otro, de los otros...

CONCLUSIONES

- ✓ Hablar de educación intercultural implica pensar en una didáctica de la inclusión, de reconocer la diferencia y las potencialidades que ello ofrece por la riqueza contenida en la diversidad cultural. Es por naturaleza participativa y encaminada a romper barreras más psicológicas que físicas y supone por tanto desterrar posiciones marginalizantes por ser excluyentes.
- ✓ Formar profesionales de la comunicación desde una concepción de interculturalidad constituye uno de los desafíos de la enseñanza de la comunicación social, para que como sujetos pensantes y conscientes asuman la inclusión social en sus rutinas productivas y como una filosofía de vida.
- ✓ La universidad, en su función transformadora, está consignada a asumir una participación activa para la defensa y el respeto de la diversidad cultural; de ahí, la importancia de la extensión universitaria al involucrar a comunidades con serios problemas sociales, se obtiene un beneficio fruto de los resultados de esas investigaciones, que aporta no solo a la comunidad estudiada, sino a los estudiantes involucrados y a los docentes que acompañan la labor académica.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Aguado O. T. (2004) *Investigación en Educación intercultural*. Education, n. ° 22. Universidad Nacional de Educación a Distancia

Aguayo V. T. (2006) *El concepto de interculturalidad en el discurso de autores latinoamericanos y europeos*. Aletheia Mayor. Revista Científica de Educación

Antolínez I. (2011) *Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina*. Papeles del CEIC # 73, Septiembre. CEIC <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>

Cavalcanti-S. R. «Para abordar la interculturalidad: apuntes críticos a partir de (y sobre) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica », *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* : <http://alhim.revues.org/1883>

Colombres A. (2009) *Celebración del lenguaje. Hacia una teoría Intercultural de la literatura*. Ediciones Alarcos

_____ (2011) *Teoría transcultural de las artes visuales*. Ediciones ICAIC. La Habana. Cuba.

Correa N. (2011) *Interculturalidad y políticas públicas: una agenda al 2016*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Infante M (2010) *Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa*. Estudios Pedagógicos XXXVI, Nº 1: 287-297

Ludwig G. (2011) *Política social e interculturalidad: Un aporte para el cambio* (Ensayo) Ajayu, Marzo, 1-52, ISSN 2077-2161

Martín-Barbero, J. (2011) *Los oficios del comunicador* Revista Signo y Pensamiento vol. XXXI, núm. 59, julio-diciembre 18-40 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia

Morin E. (2008): *O método Habitat, vida, costumes, oganizacao*, Ed. Porto Alegre.Sulina

LA FORMACIÓN DEL ESPECIALISTA EN CUIDADOS INTENSIVOS PEDIÁTRICOS. MORBILIDAD Y MORTALIDAD POR ENFERMEDADES CEREBROVASCULARES

Autores: Dra. Dayvi García Campaña, dayni@infomed.sld.cu
Dr. MSc. Yatson Jesús Sánchez Cabrera, yatsonjsc@gmail.com

Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río.

RESUMEN

La presente investigación propone un acercamiento a los accidentes cerebrovasculares en la edad pediátrica, siendo de utilidad para los residentes y el personal que labora con pacientes en estas edades, facilitando su comprensión y manejo. Los accidentes cerebrovasculares son todas aquellas alteraciones encefálicas secundarias a un trastorno vascular que puede ocurrir a cualquier edad, durante el periodo neonatal su frecuencia es similar a la de los adultos. Objetivo: analizar la morbilidad y mortalidad infantil por enfermedades cerebrovasculares en el Hospital Pediátrico Provincial Docente Pepe Portilla 2016-2019. Método: realizamos una investigación observacional descriptiva transversal. La muestra quedó constituida por todos los pacientes que ingresaron en el servicio con diagnóstico de accidentes cerebrovasculares. Revisamos las historias clínicas. Los datos recogidos se procesaron con Word XP, las tablas y gráficos se realizaron con Excel XP. Resultados: existió predominio de niños mayores de 11 años representado por 25 casos, el sexo estuvo representado por 57.7% masculinos; hubo un predominio de tipo hemorrágicos 38(84.4%); la conducta medica conservadora supera la quirúrgicas con 62.2%, la técnica de imagen más usada ha sido la TAC con un 93.3%. Los traumas craneoencefálicos representan el 44.4%, (20) de los casos; la mortalidad y supervivencia por años, representado 17 casos, 37.7%. Conclusiones: los accidente cerebrovascular son la tercera causa de muerte en los países desarrollados. Su incidencia aumenta con la edad, los traumas craneoencefálicos son la principal causa. Aunque es menos común en los niños que en

los adultos, a largo plazo la morbilidad y el impacto social en los niños supera la de los adultos.

Palabras claves. Accidentes cerebrovasculares, niños, mortalidad, morbilidad.

THE TRAINING OF THE SPECIALIST IN PEDIATRIC INTENSIVE CARE. MORBIDITY AND MORTALITY FROM STROKE.

ABSTRACT

This research proposes an approach to the Stroke in children that is useful for residents and staff working with patients in this age group, facilitating its understanding and management. Strokes are all those encephalic alterations secondary to a vascular disorder that can occur at any age, during the neonatal period their frequency is similar to that of adults. Objective: to analyze infant morbidity and mortality from Stroke in the Pepe Portilla Provincial Teaching Pediatric Hospital 2016-2019. Method: we carried out a cross-sectional descriptive observational research. The sample consisted of all the patients who were admitted to the service with a diagnosis of Stroke, We reviewed the medical records. The data collected were processed with Word XP, the tables and graphs were made with Excel XP. Results: there was a predominance of children older than 11 years represented by 25 cases, sex was represented by 57.7% male; there was a predominance of hemorrhagic type 38 (84.4%); conservative medical behavior exceeds surgical ones with 62.2%, the most used imaging technique has been CT scan with 93.3%. Cranioencephalic trauma represents 44.4%, (20) of the cases; mortality and survival by years, represent 17 cases, 37.7 %. Conclusions: The stroke is the third leading cause of death in developed countries. Its incidence increases with age, head trauma is the main cause. Although less common in children than in adults, in the long term the morbidity and social impact in children exceeds that in adults.

Keywords. Stroke, children, mortality, morbidity.

INTRODUCCIÓN

Los accidentes cerebrovasculares (ACV) son todas aquellas alteraciones encefálicas secundarias a un trastorno vascular. Su manifestación aguda se conoce con el término *ictus* - que en latín significa 'golpe'-; ya que su presentación suele ser súbita y violenta. Puede ocurrir a cualquier edad, durante el periodo neonatal su frecuencia es similar a la de los adultos.^{1,2}

En niños entre los 30 días de vida y los 18 años tiene una incidencia de 1,6-13/100000, y genera una alta morbilidad, por lo que es primordial diagnosticarlo de forma temprana.³ Existen dos tipos, especialmente en los neonatos: la trombosis de senos venosos, es decir cuando el coágulo se ubica en una vena del cerebro y el isquémico

arterial, cuando el trombo está en una arteria del cerebro. El hemorrágico se produce cuando un vaso cerca del cerebro se rompe, causando sangrado al mismo.²

Aproximadamente la mitad de los casos agudos de tipo isquémico ocurre en niños sin factores de riesgos conocidos y su etiología en muchos casos es pobremente entendida, en gran parte debido a la baja incidencia de la enfermedad en la población pediátrica y la falta de suficientes datos sobre los factores causales.⁴ En los infantes las manifestaciones clínicas son similares a las de los adultos, pueden presentar convulsiones, signos de focalización neurológica, a veces pueden referir cefalea; en caso de tratarse de múltiples microinfartos, se observarán dificultades en el aprendizaje. En neonatos se caracteriza por hipoactividad, irritabilidad e hipertonia. Esta enfermedad se presenta con una gran variabilidad clínica, por lo tanto, es difícil hacer el diagnóstico de forma temprana, el personal de salud atribuye la sintomatología a afecciones mucho más frecuentes.³

El diagnóstico se realiza principalmente por neuroimagen. Para determinarlo se usan varias pruebas: exploración física, análisis de sangre, exploración por tomografía computarizada (TA), imágenes por resonancia magnética (RM), ecografía carotídea, angiografía cerebral, ecocardiograma y ecocardiograma transesofágico.⁵ La TAC es el método inicial, pero puede no detectar lesiones en el período agudo, por lo que la RNM y la angiorresonancia son las técnicas de elección.⁶

Siendo una causa importante de muertes en la población pediátrica y con impacto en la supervivencia a futuro su tratamiento reviste gran importancia. En el servicio de urgencias el tratamiento se enfoca en minimizar el daño y prevenir las complicaciones tempranas.⁷

Teniendo presente que son una entidad clínica grave con repercusión muy desfavorable para la supervivencia de aquellos que la sufren, así como desde el punto de vista económico y social, nos hemos motivado a realizar esta investigación con la finalidad de precisar la magnitud de esta entidad en la provincia Pinar del Río en la Unidad de Cuidados Intensivos Pediátricos desde el año 2016 hasta el 2019 para continuar diseñando acciones que constituyan herramientas para un mejor desempeño profesional. El objetivo de la investigación fue analizar la morbilidad y mortalidad infantil

por enfermedades cerebrovasculares en el Hospital Pediátrico Provincial Docente Pepe Portilla.

MÉTODOS

Se realizó un estudio observacional descriptivo transversal de los ACV en la Unidad de Cuidados Intensivos Pediátricos, del Hospital Provincial Docente “Pepe Portilla” de Pinar del Río, durante el periodo comprendido desde enero de 2016 hasta diciembre de 2019.

El universo estuvo constituido por 2463 pacientes ingresados en el servicio de Cuidados Intensivos del Hospital Provincial Pediátrico Docente “Pepe Portilla” de Pinar del Río, en el periodo de estudio a los que se le realizó un muestreo intencionado basado en los criterios de inclusión y exclusión.

La muestra estuvo representada por 45 pacientes, con diagnóstico de ACV.

Criterios de exclusión: Todos aquellos pacientes admitidos en Cuidados Intensivos que no tenían manifestaciones clínicas que se correspondieran con el diagnóstico de ACV.

Método de análisis.

Se revisaron las historias clínicas. Los datos recogidos se procesaron con Word XP, las tablas y gráficos se realizaron con Excel XP. Para el análisis estadístico de los resultados se empleó el método porcentual y los resultados fueron llevados a tablas para su mejor comprensión y analizados posteriormente para dar cumplimiento a los objetivos propuestos.

Las variables utilizadas fueron:

- Edad
- Sexo
- Clasificación
- Conducta terapéutica
- Técnicas de imagen
- Etiología

- Mortalidad y supervivencia.

Para el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta el cumplimiento de los principios generales de la ética médica, aprobándose el mismo por el Comité de Ética de la Investigación del centro. El trabajo se ajustó a las líneas investigativas priorizadas por el Ministerio de Salud Pública, dio respuesta a una de las necesidades básicas de la institución, por lo que se considera un estudio pertinente.

RESULTADOS.

En la tabla 1 se muestra el comportamiento del ACV según grupos de edades. Del total de casos existió predominio de niños mayores de 11 años representado por 25 casos, el sexo estuvo representado 57.7% masculinos.

Tabla 1. ACV según grupo de edades y sexo. Hospital Pediátrico Provincial Docente "Pepe Portilla" en Pinar del Río 2016-2019.

Edad	Femeninos	Masculinos	No	%
0-1 años	2	5	7	15.5
2-5	2	5	7	15.5
6-10	3	3	6	13.3
>11	12	13	25	55.5
Total	19	26	45	100

La tabla 2 representa la clasificación de los ACV, predominan los hemorrágicos 38(84.4%).

Tabla 2 clasificación de los ACV. Hospital Pediátrico Provincial Docente "Pepe Portilla" en Pinar del Río 2016-2019.

Clasificación	No	%
Isquémico	7	15.5
Hemorrágico	38	84.4
Total	45	100

La conducta médica conservadora supera la quirúrgicas con 62.2%, la técnica de imagen más usada ha sido la TAC con un 93.3% como se observa en la tabla 3.

Tabla 3. Conducta utilizada y técnica de imagen realizada. Hospital Pediátrico Provincial Docente “Pepe Portilla” en Pinar del Río 2016-2019.

Conducta	No	%
Médica	28	62.2
Quirúrgica	17	37.7
Técnica de imagen		
TAC	42	93.3
RMN	-	-
AGGC	3	6.6
Total	45	100

Los traumas craneoencefálicos representan el 44.4%, (20) como lo demuestra la tabla 4.

Tabla 4. Etiología de los casos de ACV. Hospital Pediátrico Provincial Docente “Pepe Portilla” en Pinar del Río 2016-2019.

Etiología	Total	%
TCE	20	44.4
LLA	6	13.3
T cerebral	2	4.4
Otras	19	42.2
Total	45	100

En el grafico 1 se observa la mortalidad y supervivencia, fallecidos 17 casos, 37.7%.

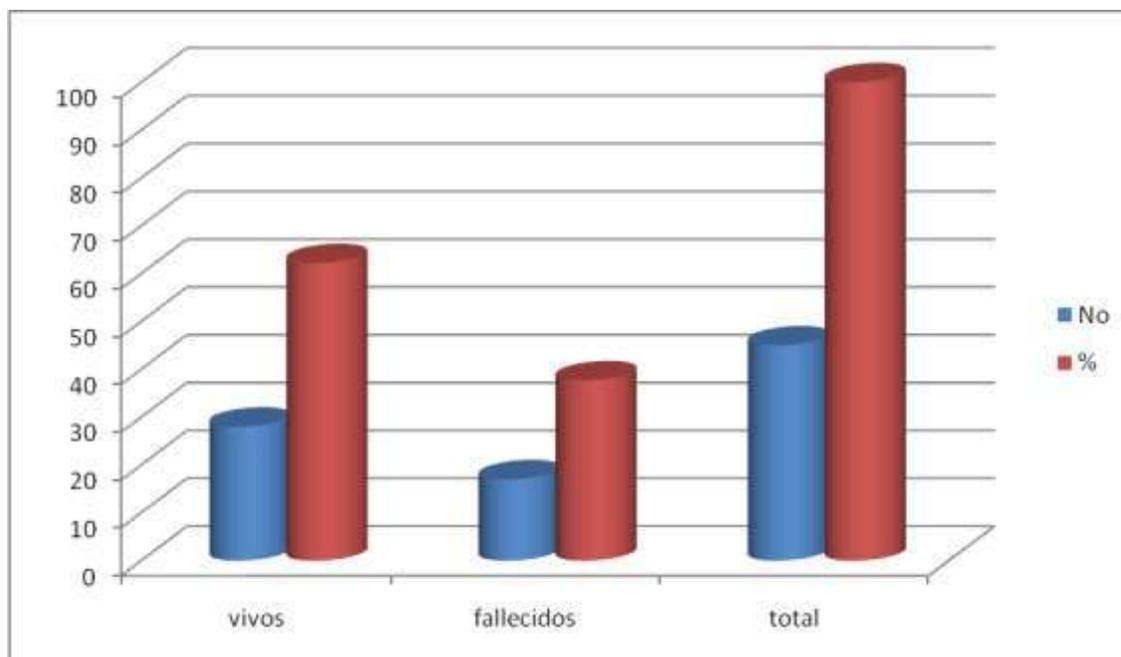


Gráfico 1. Mortalidad y supervivencia. Hospital Pediátrico Provincial Docente "Pepe Portilla" en Pinar del Río 2016-2019.

DISCUSIÓN

En la bibliografía consultada no se han encontrado diferencias entre sexos. La etapa de la vida donde el ictus es más frecuentes es en la perinatal, recogiendo cifras entre 1 caso por 1.000 nacidos vivos. Fuera del periodo neonatal los ictus son muy infrecuentes, siendo más alta su incidencia en los menores de 1 año, 30% del total. El límite de edad entre ictus infantil y adulto varía en función de la bibliografía estudiada, oscila entre los 15 y 19 años, lo que es importante tenerlo en consideración a la hora de revisar la epidemiología, factores de riesgo, etiología y tratamientos. El 15% ocurre en edad pediátrica. En los pacientes pediátricos, por encima de los 28 días el porcentaje de tipo hemorrágico aumenta hasta un 32-49% del total.⁸

Las hemorragias cerebrales suponen el 15 por ciento de todos los ictus y presentan una tasa de mortalidad del 45 por ciento. Afectan de 10 a 30 personas por cada 100.000 al año.^{9, 10}

La TAC es el método inicial, pero puede no detectar lesiones en el período agudo, por lo que la RNM y la angiorresonancia son las técnicas de elección.⁶

La conducta medica conservadora supera la quirúrgicas con 62.2% del total de los casos. Aproximadamente la mitad de los casos agudos de ACV isquémico ocurre en niños sin FR conocidos y su etiología en muchos casos es pobremente entendida, en gran parte debido a la baja incidencia de la enfermedad en la población pediátrica y la falta de suficientes datos sobre los factores causales.⁴

Los FR más frecuentes incluyen arteriopatías (53%), enfermedad cardiaca (31%), infección (24%), desordenes sanguíneos, sangrado de un tumor intracraneal, malformación venosa cavernosa, aneurismas intracraneales, disección de la arteria vertebral, condiciones genéticas y aproximadamente el 24% de los casos son clasificados como idiopáticos. El ACV por enfermedad de células falciformes está disminuyendo debido a un mejor reconocimiento de esta entidad y el tratamiento preventivo. Los traumatismos craneoencefálicos son la causa principal de ACV en el estudio realizado. Siendo el ACV una causa importante de muertes en la población pediátrica y con impacto en la supervivencia a futuro su tratamiento reviste gran importancia, pero desafortunadamente no hay datos concluyentes. La falta de ensayos clínicos aleatorizados controlados hace difícil conocer el mejor curso y acción clínica en el manejo de la ACV pediátrica. En el servicio de urgencias el tratamiento se enfoca en minimizar el daño y prevenir las complicaciones tempranas.¹¹⁻¹³

CONCLUSIONES

El ACV es la tercera causa de muerte en los países desarrollados. Su incidencia aumenta con la edad, los traumas craneoencefálicos son la principal causa. Aunque es menos común en los niños que en los adultos, a largo plazo la morbilidad y el impacto social en los niños supera la de los adultos. La presente investigación propone un acercamiento a los accidentes cerebrovasculares en la edad pediátrica, siendo de utilidad para los residentes y el personal que labora con pacientes en estas edades, facilitando su comprensión y manejo.

Consideraciones éticas

En esta investigación no se han realizado experimentos en seres humanos ni en animales. Se han seguido los protocolos de su centro de trabajo sobre la publicación de datos de pacientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Ramírez G, Garrido Tapia E J, Manso López A M, Graña Mir J L, Martínez Vega A. Mortalidad por accidentes cerebrovasculares en el Hospital Clínico Quirúrgico Lucía Iñiguez Landín, Holguín, Cuba, 2012-2017. [Internet]. 2019 Mar [citado 2020 Feb 10]; 23(1). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812019000100159&lng=pt

Buompadre MC. Los accidentes cerebrovasculares también suceden en la infancia. Hospital Garrahan [Internet].2019. [citado 2020 Feb. 20] Disponible en: <https://portalgarrahan.org/los-accidentes-cerebro-vasculares-tambien-suceden-en-la-infancia/>.

Suescún Vargas J M, Saza Mejía L M, Morales Cárdenas A S, Pereira Ospina R P. Ictus isquémico masivo secundario a miocarditis viral en un niño. Rev Cubana Pediatr [Internet]. 2018 Mar [citado 2020 Ene 31]; 90(1): 158-168. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312018000100015&lng=es.

Ximena Fernández L, Beltrán Zúñiga E, Barrios Torres J C. Alarcón Vargas Á M. Enfermedad Cerebrovascular en un Lactante de 6 Meses, Reporte de Caso y Breve Revisión de Literatura. [Internet]. 2017 Revista Navarra Médica [citado 2020 Ene 31]. 3(2). Disponible:

<https://journals.uninavarra.edu.co/index.php/navarramedica/article/view/20>

Morgan L. Evaluation and Management of the Child with Suspected Acute Stroke. [Internet]. March 2015. [Citado 2020 Ene 31]. 16(1) Disponible en: [www.sciencedirect.com > science > article > pii](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii)

Kirton A, de Veber G. Paediatric stroke: pressing issues and promising directions. [Internet]. 2015. [Citado 2020 Ene 31] 14(1). Disponible en: [www.thelancet.com > laneur > article > fulltext](http://www.thelancet.com/aneur)

Accidente cerebrovascular. Mayo Clinic. [Internet]. 2018. [citado 2020 Ene 31]. Disponible en: <https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/stroke/diagnosis-treatment/drc-20350119>

Elbers J, Wainwright MS, Amlie Lefond C. The Pediatric Stroke Code: Early Management of the Child with Stroke. JPediatric. [Internet] 2015; [citado 2020 Feb 24] 167(1): 19-24. Disponible en: [www.jpeds.com > article > abstract](http://www.jpeds.com)

Sánchez Álvarez M.J. Epidemiología y causas de la patología vascular cerebral en niños. [Internet]. 2017 [citado 2020 Ene 31] 73 (1), Disponible en: [secip.com > wp-content > uploads > 2018/04 > 1-ictus-en-pediatria-](http://secip.com/wp-content/uploads/2018/04/1-ictus-en-pediatria-)

Ictus cerebral. Tratamiento, síntomas, causa. [Internet]. 2019 [citado 2020 Ene 31]. Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/vida/salud/enfermedades/20190508/462129944607/ictus-derrame-cerebral-accidente-cerebrovascular-embolia-alfredo-perez-rubalcaba.html>

Cruces Fuentes E, Torres Del Río S, Vázquez Olmos C, Núñez Peynado E, Tovar Pérez M, Carrillo García M. Urgencias neurológicas en el paciente oncológico: ¿qué debemos buscar más allá de las metástasis? [Internet]. 2019 [citado 2020 Ene 31]. Disponible en: <https://piper.espacio-seram.com/index.php/seram/article/download/1682/853/>

Morgan L. Evaluation and Management of the Child With Suspected Acute Stroke. [Internet]. March 2015. [citado] 2020 Ene 31]. [16\(1\)](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii) Disponible en: [www.sciencedirect.com > science > article > pii](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii)

Kirton A, de Veber G. Paediatric stroke: pressing issues and promising directions. [Internet]. 2015. [citado 2020 Ene 31] 14(1). Disponible en: [www.thelancet.com > laneur > article > fulltext](http://www.thelancet.com/aneur)

CONSERVACIÓN CADAVÉRICA EGIPCIA Y SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LA ANATOMÍA EN LAS CARRERAS BIOMÉDICAS

Autores: Dr. Darien Nápoles Vega, darien.napoles@rect.uh.cu

MSc. Kenia Milagro Sebasco Rodríguez, skeniamilagro@gmail.com

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

RESUMEN

El anhelo de la inmortalidad es tan antiguo como la especie humana. Preservar el cuerpo después de la muerte es parte de ese afán, constituye también una puerta para el desarrollo de la ciencia, por lo que el estudio de la anatomía ha sido el pilar fundamental de las ciencias Biomédicas desde sus inicios. No es posible formar a un

profesional de estas ramas desde un punto de vista estrictamente teórico, por esta razón la disección de los tejidos de cadáveres juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta práctica, considerada por muchos como insustituible, permite al estudiante desarrollar habilidades y destrezas al manipular tejidos y órganos, a la vez que le confiere una mejor percepción de las características que presenta el cuerpo en su integridad. El rápido deterioro de los tejidos que ocurre tras la muerte, así como el riesgo de contagio de enfermedades a partir del material anatómico, han promovido el desarrollo de técnicas de conservación, como es el caso del embalsamamiento. El fin de éstas es conservar el material anatómico por lapsos variables, además de inhibir o destruir los microorganismos que pudieran estar presentes en el espécimen a conservar. Este artículo se encauza en describir las técnicas de conservación de cadáveres y piezas anatómicas en el antiguo Egipto que sirven de referente para las técnicas actuales que se realizan con fines académicos e investigativos.

Palabras clave: Conservación, Anatomía, Carreras Biomédicas.

EGYPTIAN CADAVEROUS PRESERVATION AND ITS RELATIONSHIP WITH THE TEACHING OF ANATOMY IN BIOMEDICAL CAREERS

SUMMARY

The longing for immortality is as old as the human species. Preserving the body after death is part of that effort, it also constitutes a door for the development of science, so the study of anatomy has been the fundamental pillar of Biomedical sciences since its inception. It is not possible to train a professional in these branches from a strictly theoretical point of view, for this reason the dissection of cadaver tissues plays a fundamental role in the teaching-learning process. This practice, considered by many to be irreplaceable, allows the student to develop skills and abilities when manipulating tissues and organs, while at the same time giving them a better perception of the characteristics of the body as a whole. The rapid deterioration of the tissues that occurs after death, as well as the risk of contagion of diseases from the anatomical material, have promoted the development of conservation techniques, such as embalming. The purpose of these is to preserve the anatomical material for variable periods, in addition to inhibiting or destroying the microorganisms that may be present in the specimen to be preserved. This article focuses on describing the techniques for the conservation of corpses and anatomical pieces in ancient Egypt that serve as a reference for current techniques that are carried out for academic and research purposes.

Keywords: Conservation, Anatomy, Biomedical Careers.

INTRODUCCIÓN

El temor a la muerte se evidencia a lo largo de la historia de la humanidad en todas las culturas, el Antiguo Egipto fue, el punto de partida de todo un litúrgico culto al más allá. Lo que sobrecoge, no es en sí, el hecho del cese de las funciones vitales, sino ese temor al vacío y a la nada, a que puede desembocar un ser pensante que además

posee la capacidad de afecto. Por ello, el culto a los dioses, pretendía asegurar una existencia eterna, más allá de la muerte, ofreciendo constantes sacrificios a las divinidades, así como oraciones y súplicas; pero cuando un ser querido fallecía, no se limitaban los egipcios a continuar esta ligazón en un terreno más o menos intangible y místico, sino que ligaban la interdependencia del hombre con Dios, embalsamando su cuerpo y procurando que las formas se conservaran. Así, condicionaban a los dioses, ya que el hombre “vivo” que fue conocido por ellos, se continuaría con aquel “hombre muerto” cuya alma era ahora habitante de un cuerpo sin vida. El alma, no la conocerían los dioses por sí misma, sino por el cuerpo en el cual moraba; y por esto el cuerpo, tenía que conservarse de forma primordial ⁽¹⁾.

La religión o religazón del hombre con Dios, alcanza en esta época de la Historia una realidad tangible; y es la momia, el nexo de unión entre la vida terrena y la vida eterna ⁽²⁾.

Aún se desconoce cómo se llegó a ese complejo engrama, pero quizás sea cierto, que la observación de los cadáveres desecados y momificados por el calor y las arenas higroscópicas del desierto, (donde en Egipto, eran enterrados de forma natural los muertos) fuera condicionante para compararlos con los cadáveres de los animales, que, al no ser enterrados, sufrían los procesos de la putrefacción o eran devorados por otros animales y, en fin, desaparecían. ¿Era esta momificación un intento natural del cuerpo para que el alma se perpetuase? Así lo debieron entender los antiguos egipcios que, al comenzar a potenciar el culto a los muertos, cayeron en el error (bajo el punto de vista conservador) de depositarlos en grandes monumentos de anchas paredes con nichos amplios, prácticamente isotérmicos, húmedos y sin sustancias higroscópicas que envolvieran los cuerpos (arena). A partir de entonces, la putrefacción apareció, y no se vio interrumpida por procesos de momificación; los cuerpos de los potentados y de los ricos, guardados en grandes panteones, se descomponían con mucha más facilidad que los de los humildes, enterrados en la arena. Fue entonces cuando nació la necesidad de embalsamar y así perdurar la forma. Con el decursar de los años y la evolución de la ciencia fueron creadas otras técnicas de conservación de gran utilidad ⁽³⁾.

El estudio de la anatomía ha sido el pilar fundamental de las ciencias médicas y biológicas desde sus inicios. No es posible formar a un profesional de la salud competente con conocimientos estrictamente teóricos, por esta razón la disección de estructuras de cadáveres juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo en consideración lo antes expuesto los autores del presente se proponen como objetivo: describir las técnicas de conservación de cadáveres y piezas anatómicas en el antiguo Egipto que sirven de referente para las técnicas actuales que se realizan con fines académicos e investigativos.

DESARROLLO

En el Antiguo Imperio, las conservaciones cadavéricas empiezan a producirse en las personas de los faraones o grandes dignatarios, pero sus resultados son malos y apenas se consiguieron conservar huesos esqueléticos de forma ordenada. La momia de la madre de Keeps, la reina Hetep Heres, es, (en esta cultura), la más antigua conocida y su estado de conservación es deplorable ⁽⁴⁾.

En la cuarta dinastía del Antiguo Imperio situada hacia los años 2600 A. J. C.; es la época clásica de la arquitectura y escultura egipcia, de la que surgieron entre otros monumentos, las pirámides; obras sobrecogedoras, donde se sintetiza por un lado, el gran grado de cultura de esta civilización, con el fenómeno social de la esclavitud de la que se tiene constancia precisamente por la explotación en esa época de las grandes canteras de Abu-Simbel. El tema de la esclavitud en la construcción de las pirámides es muy controvertido ⁽³⁾.

De esta época se conservan los vasos canópicos, recipientes de barro, en forma de tinaja, con tapas, que representan cabezas humanas o de animales y en los que se guardaban vísceras humanas envueltas en telas, que procedían de los cadáveres previamente embalsamados. Hacia el año 2000 A. C. se continúan practicando embalsamamientos pero su técnica era también muy precaria. Tanto es así, que las vísceras no solían extraerse y se intentaba la conservación cadavérica mediante inyecciones de sustancias a través de los orificios naturales (boca, recto, vagina). Pero también en esta época se empezó a practicar un tipo de embalsamamiento, guiándose en el hecho de la acción deshidratante de sustancias higroscópicas como pudiera ser la

arena del desierto. Se empleó el natrón o carbonato de sosa, en donde se sepultaban los cuerpos hasta su momificación; era la época del Imperio Medio Tebano en la que si bien el arte no estuvo en decadencia, también es cierto que no progresó, estancándose de forma considerable. De esta época se conserva una tabla de embalsamar en el Museo Metropolitano de Arte de Nueva York y consiste en una tabla lisa de madera, cruzada por cuatro barras paralelas entre sí sobre las cuales se depositaba el cadáver para su manipulación ⁽⁵⁾.

El esplendor en el arte de embalsamar llega hacia el año 1400 A. C. en el Nuevo Imperio Tebano de la civilización egipcia, donde la práctica del embalsamamiento estaba perfectamente reglamentada y su perfección era tal, que sus resultados, además de conseguir plenamente lo que pretendían, han hecho posible que momias tanto humanas como de animales, puedan ser observadas en los más importantes museos del mundo, constituyendo piezas decisivas para descifrar y ordenar la Historia de la Antigüedad. En esta época, el modo de embalsamar y su técnica eran admirables. Se organizaron potentes empresas funerarias muy especializadas en el arte, en las que como paso previo exhibían a los familiares de los difuntos un auténtico muestrario de figuritas de madera policromadas para que ellos eligieran el tipo de embalsamamiento a realizar ⁽⁶⁾.

Evidentemente los precios variaban según la calidad de la obra y tipo de embalsamamiento elegido y debía de estar en función del perfeccionamiento logrado y del tiempo que se calculaba que debería estar reconocible e incorrupto el cadáver. En la época de decadencia del Imperio Tebano, como también se ha manifestado en otras culturas, el agnosticismo social y religioso era evidente. Y se plantea que era evidente porque si la sociedad aceptaba un embalsamamiento más barato que otro, o lo que es lo mismo, peor hecho y por tanto menos duradero, era porque su postura intelectual hacia la vida ultraterrena era cada vez más dubitativa y por ello mucho más litúrgica y ceremoniosa ⁽³⁾.

La técnica del embalsamamiento es perfectamente conocida hoy, debido a los relatos narrados por Herodoto (siglo V antes de J. C.) y de Diodoro de Siracusa (contemporáneo de Cristo) así como por los estudios realizados sobre papiros como el

de Ebers, Edwin-Smith, Berlín y otros (Ghalioungui). Estas técnicas seguían el mismo principio, pero la meticulosidad de su ejecución dio origen a que hubiera embalsamamientos de primera clase, segunda clase y tercera clase. Todas ellas empezaban cuando el cadáver era entregado a los embalsamadores una vez concluidos los “clamores” que consistían en llantos y aspavientos públicos de los familiares, quienes concertaban en el mismo taller de embalsamar, el tipo de embalsamamiento a realizar valiéndose del muestrario antes referido ⁽⁷⁾.

El *embalsamamiento de primera clase*, consistía en lo siguiente; después de lavar el cadáver con agua y alguna sustancia antiséptica, extraían el cerebro de diversas maneras las cuales fueron cambiando según las épocas; unas veces perforaban la lámina cribosa del etmoides y mediante unos ganchos curvos que suponemos serían en forma de legra fenestrada, extraían la masa encefálica. Otras veces, la vía de acceso era a través del agujero magno occipital, al cual llegaban incidiendo la parte superior del cuello y desarticulando el atlas, suturando después la piel del cuello. Otras veces, en fin, la masa encefálica era extraída mediante un orificio de trépano en una zona craneal fácilmente accesible. (Recuérdese que la técnica de trepanación estaba muy en boga hacia el año 1350 A. C. en pleno Nuevo Imperio Tebano, época de Akhenaton y Tutankhamon). Tales orificios artificiales por trépano eran después tapados y sellados con materiales resinosos. Una vez vacío el cráneo y lavada meticulosamente la cavidad, se introducían en el mismo, sustancias consideradas como conservadoras, casi siempre sustancias higroscópicas (natrón), desinfectantes o simplemente sustancias resinosas y aromáticas como la mirra, la casia, el romero, o el aceite de ricino el cual demostró químicamente Berthelot en un examen a una serie de momias egipcias del Museo del Louvre ⁽⁸⁾.

Después de haberse eviscerado el cráneo se incidía el abdomen con una piedra afilada y cortante llamada “piedra etiópica” y a través de esta incisión se extraían las vísceras, salvo el corazón y los riñones. La incisión que era indicada en su forma, longitud y situación (siempre al costado del abdomen y siguiendo el eje del cuerpo) por el maestro embalsamador, la realizaba una casta de sujetos considerados impuros y sacrílegos que según Diodoro Siculo, una vez realizada dicha incisión al cadáver “...tenían que echar a correr entre las maldiciones y piedras que les tiraban los circundantes”. Tales

“incisidores” sufrían una verdadera discriminación social (que no sufrían los maestros embalsamadores) y no se les permitía alternar con otras castas por el hecho de profanar los cadáveres al incidirlos ⁽⁹⁾.

A criterio de los autores, la anécdota de los incididores parece tan pintoresca como contradictoria y difícilmente puede imaginarse todo lo que refiere Diodoro Sículo en una empresa organizada, con gran volumen de trabajo estandarizado y con motivaciones y finalidades netamente económicas. Además, los que rodeaban al desgraciado “incisor” eran compañeros suyos y verdaderos profesionales en el arte de embalsamar, toda vez que según la historia, la operación se realizaba con “gran sigilo” en sus talleres. Es difícil de imaginar también que tales personas tuvieran, de modo permanente, tan alto grado de religiosidad, superstición o escrúpulos, máxime si se recuerda lo que dice Herodoto que se esperaba tres o cuatro días para entregar el cuerpo de las matronas o mujeres bien parecidas a los embalsamadores, para evitar que tales individuos abusasen criminalmente de la belleza de la difunta...” Por lo mismo suponemos que en dichos talleres se emplearían cuchillos de metal afilado, en vez de la reglamentaria piedra etiópica y que los maestros embalsamadores no eran tan excepcionalmente bien vistos y tan considerados como cuenta la historia, sino que a lo sumo eran tenidos con un sentimiento ambiguo de admiración y desprecio ⁽¹⁰⁾.

Durante el embalsamamiento eran extraídas las vísceras, luego lavadas con vino de palmera y tratadas convenientemente con sustancias aromáticas, posteriormente eran conservadas en los ya conocidos vasos canópicos ⁽⁶⁾.

El cadáver completamente eviscerado se secaba interiormente a base de serrín de madera o arena y se rellenaba con un machacado de diversas sustancias aromáticas, como la canela, el romero, la salvia, la mirra y otras, en las que específicamente no entraba el incienso por ser considerada sustancia que engendra humedad y podredumbre. Seguidamente se suturaba la incisión practicada en el abdomen o bien era pegada con ceras, resinas, o mucílago. También eran taponeados los orificios naturales con materias parecidas o con telas impregnadas de tales sustancias. Acabado el relleno del cuerpo, (que no siempre era a base de sustancias aromáticas, sino que simplemente se rellenaba de serrín o de arena) se procedía a la segunda fase o fase de

deseccación, técnica secreta al decir de Herodoto, cuya base era el natrón o carbonato de sosa desecado. Esta fase consistía esencialmente en cubrir o enterrar el cuerpo con dicho natrón por espacio de setenta días según dice Herodoto o de cuarenta según dice la Biblia, pasados los cuales se retiraba todo el natrón y se lavaba el cuerpo con una solución desinfectante o bien una solución de natrón mismo; una vez limpio el cadáver lo perfumaban con mirra, cinamomo y otros productos olorosos tras lo cual comenzaba la tercera fase del embalsamamiento que consistía en cubrir el cuerpo profusamente con gran cantidad de resina fundida "...aquella goma de que se sirven comúnmente los egipcios en vez de cola..." y lo vendaban concienzudamente con "...vendas cortadas de finísimo lino". El vendaje era metódico y se hacía en varias capas englobando ambas piernas con los brazos cruzados en el pecho, y vendando también la cabeza y la cara. La técnica del vendaje fue evolucionando y adquiriendo caracteres de verdadero ritual; y en ciertas épocas se vendaban primero los miembros por separado y pasando después al vendaje global, depositando entre las vueltas de dicho vendaje gran cantidad de objetos y amuletos que protegían y "completaban" el cadáver. Así el cuerpo suplía indefectiblemente al corazón, órgano en el que asentaban los buenos o malos sentimientos y que sería meticulosamente pesado en la otra vida. Las vendas iban impregnadas de sustancias resinosas y conservantes que se transformaban en contacto con el aire en una capa dura y protectora ⁽⁸⁾.

Después de realizado todo lo descrito se introducía el cuerpo rígido por la desecación, el relleno cavitario y el vendaje, en un sarcófago que solía ser de sicomoro el cual debidamente pintado y adornado fue evolucionando a través del tiempo hasta convertirse en verdaderas obras de arte que admiraban por el gran parecido físico con el difunto; este hecho del parecido físico en la madera policromada, es según la opinión de algunos historiadores lo que salvaguardaba las deficiencias de los embalsamamientos, ante los dioses. Era el camino de la evolución del famoso arte escultórico y funerario de los egipcios. El resultado de esta primera y más importante técnica de embalsamamiento ha sido, a posteriori, controvertida y objeto de profundos análisis en los que se han mantenido tesis muy diferentes, pues mientras unos cuerpos han sido hallados en muy buen estado de conservación, casos de Ramsés II o

Sesostris, otros como los conservados en la sección de egiptología de los museos Vaticanos y el museo de Viena, su estado de conservación es sólo regular ⁽¹¹⁾.

Según el estudio realizado por Gisbert referente a la descripción y referencias que brinda la Biblia respecto a los embalsamamientos egipcios y sus resultados, es desalentadora si se juzga a través del texto escrito. En el capítulo cincuenta, versículo veinticinco, de Génesis, refiere textualmente que cuando murió José fue embalsamado según las costumbres egipcias y depositado en una caja. El embalsamamiento debió ser de primerísima clase por tratarse de un ministro del faraón, empleándose una depurada técnica, conseguida ya, al encontrarse casi en el Nuevo Imperio Tebano (1500-1400 años A. C., época del Bronce Nuevo). Sin embargo, unos trescientos cincuenta años después, la misma Biblia refiere que Moisés en su huida de Egipto se llevó consigo los "huesos" de José hacia la tierra prometida (Éxodo capítulo XIII, versículo II). Obsérvese que el libro sagrado dice "huesos" y no "cuerpo" ni "cuerpo embalsamado" ni "restos" así como tampoco "momia", por lo que es de suponer, que se trataba de verdaderos huesos y en consecuencia tal embalsamamiento resultó un fracaso, siempre que tal observación no sea hecha a la ligera o escrita en un sentido figurado ⁽¹²⁾.

Los autores son del criterio que los embalsamamientos antes referidos, llamados de clase superior o de primera clase, reservados a potentados, gente influyente o adinerada, había otros de categoría inferior, de acuerdo con las condiciones económicas de los familiares.

Los Embalsamamientos de segunda clase se realizaban con métodos poco depurados y se diferenciaban fundamentalmente de los de primera clase, donde no se extraían las vísceras toraco-abdominales previa incisión, sino que se introducían por vía rectal, enemas de sustancias más o menos corrosivas cuyo excipiente era el aceite de cedro. Realizada tal operación, el abdomen del cadáver quedaba a gran tensión, procediéndose entonces a taponar perfectamente el ano, acabado lo cual, cubrían el cuerpo con natrón seco por un espacio de tiempo igual al de la técnica anterior (setenta días), pasados los cuales retiraban el natrón de la superficie del cadáver y desobstruían el ano "...y sacaban el aceite antes introducido cuya fuerza era tanta que arrastraba en

su salida, los intestinos y entrañas ya líquidas y derretidas. Consumida la carne por el nitro de fuera sólo resta del cadáver la piel y los huesos y sin cuidarse de más se restituía la momia a los parientes...” (Herodoto, capítulo LXX XVII de Euterpe) ⁽⁸⁾.

La piel era preservada de la putrefacción por la acción fuertemente deshidratante del nitro y así curtida de forma elemental. Tal putrefacción toraco-abdominal o más concretamente abdominal, era productora de gases y eran aquellos los que empujaban con fuerza a las vísceras, a salir por el ano, pues se encontraban en un período colicuativo (setenta días) y su salida se veía favorecida por la lubricación que les confería el aceite de cedro. Se supone que la extracción de la masa encefálica se realizaba por alguna de las vías explicadas anteriormente (legrado a través de la lámina cribosa, del foramen magno o de las trepanaciones), pues de lo contrario, la putrefacción de dicha masa encefálica desfiguraría fácilmente las estructuras faciales, de gran importancia para el buen éxito de la obra, a pesar de que no se ha encontrado referencias de estos elementos en los textos consultados ⁽⁶⁾.

En tanto los Embalsamamientos de tercera clase consistían en las formas más económicas y por tanto más corrientes de embalsamar. Su técnica radicaba simplemente en aplicar enemas o klísteres a tensión para que, por rebosamiento, excretaran las heces y sustancias intractables, limpiando así “...los intestinos del difunto...”. Hecho esto se procedía a preparar el cadáver a base de natrón (enterrarlo en natrón) durante los setenta días prescritos. En esta última técnica, se debía, con más motivo, extraer la masa encefálica, pues todo el proceso era prácticamente confiado a la acción extrema del natrón. Seguramente los familiares, en estas dos últimas formas (la de la segunda y tercera clase), serían los encargados de depositar sustancias balsámicas sobre el cuerpo de las momias, completando el embalsamamiento con un metódico vendaje ⁽⁸⁾.

La trascendencia de los embalsamamientos egipcios, en donde se lograron conservaciones admirables, constó a nuestro entender de cuatro fases fundamentales de embalsamamiento egipcio:

- Fase de secado
- Fase de adicción de resinas balsámicas o betunes

- Fase de vendaje y engomado de vendas
- Fase de conservación en féretro hermético

La primera fase o de secado, se basaba fundamentalmente en la extracción, lo más posible que se pudiera, de los líquidos orgánicos y de esta manera, extraían las vísceras que contenían mayor cantidad de agua y ponían en contacto el cuerpo, durante setenta días, con natrón (carbonato de sosa, nitro o sal piedra) que se trata de un álcali con grandes propiedades higroscópicas, que sirve además para limpiar, blanquear y desengrasar. Tal álcali, según Cloderus se uniría a las partículas pútridas, las cuales eran inutilizadas y retenidas en las carnes del cadáver. El objeto por el cual se rellenaba el cuerpo con materias aromáticas, era porque el carbonato de sosa, actúa sobre las sustancias con anillos aromáticos (bálsamo), formando con sus aceites una materia jabonosa soluble en agua y fácil de eliminar por lociones y lavados ⁽⁶⁾.

La segunda fase o fase de adicción de sustancias resino balsámicas o betunes, es sumamente importante, pues el tejido orgánico, previamente desecado y momificado, se combinaría con dichas resinas balsámicas o betunes, formando una sola masa diferente a la estrictamente orgánica a causa de la adsorción osmótica, cuyo fundamento químico es imprescindible. Parecido es el efecto químico de la saponificación de las grasas, en la cual, la grasa se une a un álcali y forma un jabón que no es más que una sal alcalina de un ácido graso hidrolizado. Sin embargo, esta teoría de la combinación química entre el tejido desecado y las sustancias resinosas balsámicas o bituminosas no ha sido compartida por todos los químicos y tanatólogos, y no pocos científicos han considerado que tales sustancias no se unirían en reacción química alguna con el tejido orgánico, sino que simplemente actuarían a modo de simple aislante del tejido momificado. Muchos han sido los estudios que, a posteriori, se han hecho sobre las sustancias aromáticas y las sustancias balsámicas empleadas por los antiguos egipcios, pero sintetizando, por lo que se infiere que, siguiendo a M. Roüelle que se empleaba fundamentalmente el polvo de canela como sustancia aromática y como sustancia balsámica se empleaba una mezcla de tres bálsamos: a) betún de Judea, b) betún de Judea más licor de Cedia y c) betún de Judea más licor de Cedia; más sustancias aromatizantes (esencias de romero, de espliego, entre otros) ⁽⁶⁾.

La tercera fase o fase de vendaje y engomado de vendas, es importantísima pues pone en contacto duradero las sustancias balsámicas con la piel por medio de las vendas, las cuales, actuarían a modo de caparazón rígido compacto y totalmente aislante, debido a la acción de las resinas fundidas con que se untaban dichas vendas, y que actuaban como verdaderas vendas engomadas. Para asegurar mejor la acción balsámica, ponían alterativamente una venda engomada con resina fundida y otra embadurnada con pisasfalto, y así sucesivamente ⁽⁶⁾.

La cuarta fase o fase de conservación en féretro hermético, consistía en la introducción del cadáver embalsamado vendado y lacado en féretros de madera, generalmente de sicomoro, cuyas rendijas eran cuidadosamente taponadas con sustancias bituminosas. Esta cuarta fase era fundamentalísima ya que impedía la evaporación de las sustancias balsámicas, evitando que el cuerpo se resecara, manteniendo de esta forma y a la larga las estructuras.

No se conformaron los antiguos egipcios, en embalsamar los cadáveres de las personas, sino que extendieron sus habilidades en toda la amplitud del reino animal; y así gatos, perros, musarañas, cocodrilos y demás especies, pueden ser observados en todas las secciones de egiptología de los museos. Es curioso ver, que en general, se conservan mejor las formas de los animales, que de las personas y suponemos que esto se debería a la falta de legislación (un tanto rígida en el caso humano) que permitiría al embalsamador, una mayor libertad en su trabajo, empezándolo y terminándolo cuando lo creyera oportuno, sin tener que ajustarse a normas preestablecidas, muchas veces más reglamentarias y oscurantistas, que prácticas.

El precio de un embalsamamiento de primer orden, era en tiempos de Herodoto, de un talento ático que representaba en el año 1920, alrededor de 5.000 marcos de oro, toda una fortuna, si se considera que el nivel de vida de un obrero o de un esclavo, era en aquel entonces, prácticamente nulo ⁽⁶⁾.

Los egipcios siguieron embalsamando cadáveres hasta el siglo III de nuestra era, con más o menos variaciones de su técnica, la cual pasado el siglo III, se siguió practicando de forma muy rudimentaria e imprecisa en la misma zona geográfica (coptos). Se dejó de practicar definitivamente después de la invasión árabe. Son por tanto 3.500 años de

embalsamar de forma más o menos continuada por lo que, es justo considerar que los egipcios son los padres de esta rama de la tanatología ⁽¹¹⁾.

Hasta el siglo XVII, los cadáveres eran conservados utilizando las mismas técnicas de embalsamamiento de los antiguos egipcios. Los métodos modernos difieren de los antiguos, tanto en las sustancias como en las tecnologías utilizadas. Primordialmente hay que mencionar la introducción de nuevos químicos como el formaldehído y las inyecciones arteriales ⁽¹¹⁾.

La disección de cadáveres ha sido la base para la enseñanza de la anatomía en carreras Biomédicas desde hace más de 400 años y es la piedra angular del curriculum para la educación médica, esta práctica le permite al estudiante aproximarse a la realidad mediante la observación y manipulación de las estructuras anatómicas con características muy similares a las del organismo vivo ^(13, 14).

El uso de cadáveres es aún en la actualidad la mejor manera de proporcionar una visión tridimensional de la anatomía a los estudiantes de Medicina, Medicina Veterinaria y Biología. La interacción con el cadáver permite tener una mejor percepción de las dimensiones, relaciones, consistencia, tamaño y forma de todas las estructuras que conforman el cuerpo del paciente, por esta razón constituye un elemento de incalculable valor para la formación de este profesional. ^(15, 16, 17).

El estudio de la anatomía macroscópica no escapa a las nuevas tecnologías, existen reportes sobre la aplicación de técnicas de enseñanza basadas en el uso de herramientas informáticas, con las que se han obtenido buenos resultados. No obstante, la disección le permite al estudiante desarrollar una apreciación de la anatomía que no puede ser alcanzada por métodos computarizados por sí solos. Cada año se publican nuevos libros de anatomía con ilustraciones bien elaboradas, entre los que se incluyen los textos dedicados a la anatomía macroscópica veterinaria, pero aún no existe un sustituto ideal para el cadáver en el estudio del cuerpo. El simple hecho de ver, tocar e incluso oler repetidas veces las partes del cuerpo en una sala de disección refuerzan los conocimientos y, en el caso de los cirujanos, incrementa su confianza y precisión durante el acto quirúrgico. El uso de cadáveres en la enseñanza de la anatomía ha creado la necesidad de conservar los tejidos durante periodos de tiempo

prolongado, lo que permite su manipulación y disección sin que ocurra la descomposición de los mismos. Para lograr este objetivo se han creado diferentes técnicas de fijación y conservación. El fin último de éstas es mantener por tiempo prolongado las características de los tejidos, en un estado similar al del individuo vivo, para que las estructuras que componen el cuerpo sean visibles durante la disección. ^(18, 19, 20)

Estas técnicas también tienen como finalidad disminuir el riesgo de exposición del personal a los agentes infecciosos presentes en el espécimen a conservar. Desde tiempos remotos se han creado y aplicado diversas técnicas de conservación, las más utilizadas en la actualidad se basan en la perfusión intraarterial de soluciones fijadoras-conservadoras, la composición de éstas varía en función de las necesidades generadas por diferentes factores como condiciones climáticas del sitio donde está ubicado el laboratorio, disponibilidad de recursos, uso al que estará destinada la pieza y hasta la preferencia del facultativo. ^(21, 22, 23, 24, 25)

CONCLUSIONES:

Las técnicas de conservación de cadáveres aportadas por los antiguos egipcios, constituyen todavía en la actualidad un valioso referente para la preservación de tejidos y órganos de gran valor para el estudio de la Anatomía. El personal de laboratorio debe determinar qué técnica de conservación se adapta mejor a sus condiciones y realizar las modificaciones pertinentes que permitan una fijación y conservación eficiente de los cadáveres, realizar ensayos con diferentes soluciones y procedimientos de manejo del material anatómico, evaluar aspectos como el cambio de los tejidos, resistencia a la desecación, flexibilidad, emisión de vapores irritantes y por último, la inhibición del crecimiento de microorganismos que ocasionan el deterioro de las piezas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Palaus J. La Taxidermia. Edit, de Vecchi. 142 pigs. 1977.
- (2) Dreisbach RH. *Manual de Envenenamientos*. 3^o Edic. Edit. El Manual Moderno. 487 pág. 1978.
- (3) Herodoto. Los nueve libros de la historia. Tomo I. Euterme. Traduc. del griego de P. Bartolomé Pou, S. J. Edit. Iberia. pp. 130 - 133. 1976.
- (4) Freja JP., Bourdon R. Toxicología clínica y analítica. Edit. Jims. 553 p. 1978.
- (5) Erill S. Tratamientos de las Intoxicaciones. Cuadernos Daimón de Medicina. Separata del capítulo 24 del Formulario Médico Daimón. 38 pag. 1980.
- (6) Lecha A. Tratado de Autopsias y Embalsamamientos. Edit. Los Progresos de la clínica. pp. 407 a 421. 1917.
- (7) Bonnet EFP. Medicina Legal Edit. López Libreros. 2^o Edic. p. (384, 385, 386, 387). Buenos Aires, 1980.
- (8) Piga A. Algunos datos sobre técnicas y procedimientos de conservación temporal de cadáveres con fines sanitarios. pp (59 a 66} y (25 a 41). 1944.
- (9) Moya V., Sancho M., García JA., Jiménez F. Medicina Forense. Copis Rally. pp. 528 - 532. 1969.
- (10) Simonin C. Medicina Legal y Judicial. 2.^o Edic. en español. pp (802 y 803). 1966.
- (11) Herodoto. Los nueve libros de la historia. Tomo II. Euterme. Traduc. del griego de P. Bartolomé Pou, S.J. Edit. Iberia. pp. 321 - 447. 1976.
- (12) Gisbert JA. Medicina Legal y Toxicología, Edit. Saber. pp. 254, 255, 1977.
- (13) Rizzolo LJ., Stewart WB. Should we continue teaching anatomy by dissection when...? Anat Rec B New Anat. 2006; pp. 215-218.
- (14) Collipal LE., Silva MH. Estudio de la anatomía en cadáver y modelos anatómicos. Impresión de los estudiantes. Int J Morphol. 2011; pp.1181-1185.
- (15) Saeed M., Rufai A., Elsayed S. Mummification to plastination. Saudi Med J 2001; pp.956-959.
- (16) Parker LM. Anatomical dissection: why are we cutting it out? Dissection in undergraduate teaching. ANZ J Surg. 2002; p.910.
- (17) Cornwall J., Stringer MD. The wider importance of cadavers: educational and research diversity from a body bequest program. Anat Sci Educ 2009; pp.234- 237.
- (18) Rath G., Garg K. Inception of cadaver dissection and its relevance in present day scenario of medical education. J Indian Med Assoc 2006; pp.331-333.
- (19) Tolhurst De Hart J. Cadaver preservation and dissection. Eur J Plast Surg 1990; pp.75-78.

- ⁽²⁰⁾ Gage GJ., Kipke DR., Shain W. Whole animal perfusion fixation for rodents. *J Vis Exp* 2012; p. 3564.
- ⁽²¹⁾ Janczyk P., Weigner J., Luebke-Becker A., Kaessmeyer S., Plendl J. Nitrite pickling salt as an alternative to formaldehyde for embalming in veterinary anatomy-A study based on histo- and microbiological analyses. *Ann Anat* 2011; pp.71- 75.
- ⁽²²⁾ Guimarães da Silva RM., Matera JM., Ribeiro AA. Preservation of cadavers for surgical technique training. *Vet Surg* 2004; pp.606-608.
- ⁽²³⁾ Kerckaert I., Van Hoof T., Pattyn P., D'Herde K. Endogent: centre for anatomy and invasive techniques. *Anatomy* 2008; pp.28-33.
- ⁽²⁴⁾ Whitehead MC., Savoia MC. Evaluation of methods to reduce formaldehyde levels of cadavers in the dissection laboratory. *Clinical Anatomy* 2008; pp.75- 81.
- ⁽²⁵⁾ Muñetón GC., Ortiz JA. Conservación y elaboración de piezas anatómicas con sustancias diferentes al formol en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de La Salle. *Rev Med Vet* 2011; pp. 51-55.

LA PREPARACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE DESDE LA PRIMERA INFANCIA

Autores: MSc. Yamisol Espinosa Tamayo, yespinosat@udg.co.cu.

MSc, Mayelin del Rosario Fajardo Vázquez, mfajardov@udg.co.cu

MSc. Llanelys de los Angeles Guerra Torres, lguerrat@udg.co.cu.

Universidad de Granma

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo: elaborar orientaciones educativas dirigidas a la preparación de la familia para desarrollar la pronunciación de los sonidos de la lengua en los niños y niñas de la infancia preescolar. Para su desarrollo se emplean métodos teóricos: histórico – lógico, analítico – sintético, inductivo – deductivo, modelación y enfoque de sistema, método empírico: observación, lo que permite concientizar a la familia en la educación correcta de sus hijos. La familia tiene asignado desde etapas prehistóricas el papel de cuidar a sus hijos, esto implica proporcionarles bienes materiales y espirituales que satisfagan sus necesidades primordiales. El hogar es la primera escuela del niño, con los padres como primeros educadores, por lo que es necesario que estos conozcan los principios que rigen el desarrollo infantil, para que puedan conducir de manera certera su educación.

Palabras claves: familia; sonidos de la lengua; lenguaje; estimulación.

THE PREPARATION OF THE FAMILY IN THE STIMULATION OF THE LANGUAGE FROM BABYHOOD

ABSTRACT

The present research aims to develop educational guidelines aimed at preparing the family to develop the pronunciation of the sounds of the language in children of preschool childhood. For its development, theoretical methods are used: historical - logical, analytical - synthetic, inductive - deductive, modeling and system approach, empirical method: observation, which allows the family to become aware of the correct education of their children. The family has been assigned from prehistoric stages the role of caring for their children; this implies providing them with material and spiritual goods that satisfy their primary needs. The home is the child's first school, with parents as the first educators, so it is necessary that they know the principles that govern child development, so that they can lead their education accurately.

Key words: Family; Sounds of the tongue; Language; Stimulation.

INTRODUCCIÓN

La Primera Infancia es el período donde transcurre la formación inicial y tiene como fin lograr el máximo desarrollo integral posible de las niñas y los niños desde el nacimiento

hasta los seis años, por tanto, la labor educativa en estas edades es muy rica y amplia y se expresa en adquisiciones y formaciones muy variadas que estructuran las bases fundamentales de las particularidades físicas y formaciones psicológicas de la personalidad.

La función educativa de la familia tiene un papel fundamental en la formación inicial de la primera infancia. Es por ello que la familia debe estar capacitada y mostrar amplios conocimientos, sobre cómo enseñar partiendo del modelo lingüístico. Es de vital importancia que exista un medio circundante que posibilite mediante estímulos verbales, la imitación del lenguaje, siendo esta una de las vías para favorecer el aprendizaje desde las más tempranas edades.

El niño y la niña mediante el paulatino desarrollo del lenguaje adquiere la capacidad de pensar, generalizar, comprender y regular sus necesidades y acciones; cuando en edades tempranas se observan deficiencias en el desarrollo, se alteran los procesos psíquicos, las relaciones con el medio se dificultan y se presentan en etapas posteriores dificultades en el aprendizaje, especialmente de la lectura y la escritura.

El proceso que permite a los niños y niñas adquirir y apropiarse en los primeros años de su vida del idioma de su entorno sigue siendo motivo de asombro para cualquiera que se interese por la comunicación y el lenguaje.

Para que el lenguaje se desarrolle son necesarias las vías fundamentales de recepción de la información, los analizadores, así como los órganos de articulación se encuentren en buenas condiciones. Nuestros niños y niñas mediante el paulatino desarrollo del lenguaje adquieren la capacidad de pensar, generalizar, comprender y regular sus necesidades y acciones. Es necesario tener en cuenta que la infancia preescolar constituye la base fundamental de lo que ha de ser la personalidad del individuo, de ahí que los logros que se obtengan en esta edad serán adquisiciones positivas para su vida futura. No obstante, se debe tener presente que no siempre el lenguaje surge, se desarrolla y evoluciona satisfactoriamente; en este proceso existen múltiples factores que inciden negativamente en su evolución normal.

El propósito de estimular los progresos lingüísticos en esta etapa y la conveniencia de prever el desarrollo de las capacidades y habilidades del lenguaje, constituye objeto de

investigación para estudiosos, que desde diferentes puntos de vista se interesan en el tema. Además, constituyó una herramienta de trabajo para la autora los Programas Educativos de la Primera Infancia que le ofrece a la educadora las vías para preparar a la familia en función del desarrollo del lenguaje, la cual además de brindar afecto, enseñarlos a comportarse bien, debe preocuparse por la correcta pronunciación de los sonidos, el desarrollo de la expresión oral, así como la estimulación del mismo durante todas las actividades cotidianas en las que participa.

Sin embargo, existen familias que se manifiestan indiferentes y ajenas a tan importante proceso producidas por la falta de conocimientos y la aplicación de métodos educativos certeros, poco comunicativas, que no le brindan a sus hijos la atención que ellos requieren, no siempre las orientaciones educativas que se ofrecen responden a las diferentes necesidades individuales de los niños y niñas razón por la cual los mismos presentan dificultades en la pronunciación de los diferentes sonidos por lo que se entorpece su desarrollo.

La autora para dar solución a esta problemática propone recomendaciones prácticas encaminadas al fortalecimiento de la orientación familiar lo que delimita como objetivo: elaborar orientaciones educativas dirigidas a la preparación de la familia para desarrollar la pronunciación de los sonidos de la lengua en los niños y niñas de la infancia preescolar.

DESARROLLO

La familia ha sido ampliamente estudiada por numerosos miembros de la comunidad científica que coincidían al considerarla como primera institución educativa, encargada de conducir la educación de todos sus integrantes. Esta conclusión, que hoy resulta indiscutible, es uno de los más grandes aportes filosóficos del Materialismo - Dialéctico al estudio de las relaciones familiares y humanas en general, resultado de las investigaciones iniciadas por el etnólogo norteamericano Morgan, L. y culminadas por Engels, F. (1844), en su obra "El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado".

Los fundadores de la filosofía marxista estudiaron a la familia como institución social al elaborar su concepción materialista de la historia y fueron los primeros en revelar los determinantes sociales fundamentales sobre la institución familiar y su papel en la

reproducción social. Demostraron que la familia no es una relación primordialmente biológica, sino que tiene un doble carácter: natural y a la vez, social. La familia, junto con el sistema educacional, el proceso de producción y las relaciones de propiedad imperante en la sociedad, constituye un elemento clave en el desarrollo social, ya que la cooperación de los hombres en el seno de la familia tiene como fin la producción y reproducción de la vida, tanto material como espiritual.

En los estudios de Castro Alegret, P. L. (2005), Castillo Suárez, S. y otros (2005) se establecen cuatro funciones familiares: económica, biosocial, espiritual - cultural y la educativa, esta última se plantea en relación con las otras, por eso le atribuye un doble carácter, es decir que satisfacen diversas necesidades de los miembros, pero a la vez educan la descendencia. La función educativa de la familia mediatiza las relaciones entre los miembros, se expresan en las actividades de educar y se transforma como reflejo del cambio social.

Esta función impone altas exigencias morales y sociales y debe ser cumplida en el ejemplo positivo de los padres, cuya participación en la sociedad significa el mejor modelo de comportamiento para los hijos ante la vida, por lo que enfatiza que los primeros que deben ser esmeradamente educados son los propios padres, de modo especial las madres, a quienes, por naturaleza, les corresponde la tarea de traer los niños al mundo.

Actualmente, hay suficiente consenso en considerar el carácter insustituible de la familia y el papel que estas desempeñan en la sociedad humana, por el grupo de funciones que cumplen en sí.

La preparación de la familia constituye una prioridad, pues uno de los objetivos de este programa está dirigido a su preparación por constituir ésta el modelo a imitar por los niños y niñas, ellas contribuyen decisivamente a la formación no solo de las vivencias afectivas, sino que se convierten en el primer estimulador de su desarrollo.

En las instituciones familiares es importante que se manifieste el interés por las actividades de los niños, se esfuercen por comprender sus dificultades, sus resultados y alegrías. Mediante conversaciones con las maestras, promotoras, logopedas y otros especialistas, los padres pueden ajustar sus exigencias y hallar en ellos ayuda y

comprensión para lograr potenciar el desarrollo del lenguaje con énfasis en la pronunciación de los sonidos. Las advertencias generales con vista a lograr mejor atención y colaboración, casi siempre son inútiles. Sin embargo, la motivación y estimulación positiva sobre la base de una buena relación padre-niño casi siempre promete éxitos y depende del conocimiento, de sus intereses y cualidades positivas.

La actividad conjunta y consejos de padres se ha desarrollado como una esfera importante de la colaboración de la familia. Mediante un estrecho trabajo conjunto con estos y las maestras, se logra que tanto el niño como sus padres hallen ayuda, comprensión y apoyo. Esto impedirá también que aquellos que manifiestan trastornos del lenguaje sean excluidos repetitivamente de las actividades colectivas.

Los padres esperan siempre, con razón, que la maestra, logopeda, promotora les dé consejos sobre la educación de su hijo. Por eso es importante elevar el nivel de instrucción y educación de los miembros de la familia para lograr responder al problema señalado y convertirlas en un agente promotor del desarrollo infantil. Se hace necesaria la preparación de estas, a través de las actividades conjuntas, talleres educativos, para concientizarlas en la significación de su preparación en función de lograr el máximo desarrollo integral posible en los niños y niñas de estas edades.

La preparación de la familia es un acto de conocimiento y desarrollo que se alcanza sobre la base de la atención educativa para que estas, a su vez, contribuyan a darle tratamiento a las dificultades que se presentan en la pronunciación de los sonidos de la lengua en los niños y niñas de la infancia preescolar. Es importante que la familia, bajo la dirección de las maestras conozca el desarrollo que tiene su hijo, las formas de comunicación con sus coetáneos, la articulación de cada uno de los sonidos empleados en su lenguaje, así como los métodos a emplear para hacer más rica y efectiva la comunicación de ellos.

El desarrollo integral del niño se lleva a cabo sobre la base de la asimilación de la experiencia multicelular de la humanidad y está dada por la comunicación entre el niño y los adultos, es por ello que el lenguaje constituye la capacidad superior del hombre de generalizar y expresar la realidad objetiva mediante signos convencionales.

Cada área de desarrollo se relaciona entre sí, con énfasis en la influencia que ejerce la lengua materna, pues, es a través de esta que los niños y niñas se identifican para verbalizar las tareas, ocupando un lugar esencial el vocabulario, la expresión oral y la construcción gramatical, cada una de las aspectos a explorar poseen una metodología donde prevalece el intercambio verbal entre los niños y niñas y las maestras con el objetivo de ir evaluando el nivel de asimilación de lo orientado.

Teniendo en cuenta las características del desarrollo del lenguaje de los niños y niñas en las primeras edades es que se determinan las peculiaridades de la lengua materna, teniendo en cuenta el diagnóstico.

Si el lenguaje se desarrolla en el proceso de la actividad y la comunicación, la Lengua Materna se asimila por imitación del habla del adulto, es indispensable que el modelo lingüístico de las maestras sea correcto, de manera que constituya un ejemplo a imitar: en la pronunciación de los sonidos de la lengua, en la corrección y del uso de vocablos, en la construcción gramatical, así como en la fluidez, coherencia y claridad de las ideas. Lo que fundamenta la estrecha relación entre la cultura del lenguaje de los niños y niñas así como de las maestras, ya que es importante hacer énfasis en el patrón lingüístico que recibe el niño de los adultos, que debe ser exacto, claro, preciso, en el uso de las diferentes categorías, de manera fácilmente audible, aunque sin estridencias, con buena dicción, teniendo en cuenta la necesidad de las repeticiones por parte de ellas y de los niños y niñas para garantizar una apropiada asimilación del modelo. Esto unido a la necesidad de enseñar al niño a hablar sin atropellar las palabras, pronunciándolas en su integridad y con la tonalidad requerida y garantizará mejores resultados en el diagnóstico de habilidades.

Para lograr lo antes expuesto es necesario dominar los componentes metodológicos de esta área de desarrollo: el vocabulario, la construcción gramatical, la expresión oral, el Análisis Fónico, la Preescritura y la Literatura Infantil.

Para su cumplimiento se prevén objetivos, logros y contenidos, los que presentan coherencia en la logicidad, continuidad y sistematicidad.

Los logros de estas categorías didácticas permitirán que al concluir este ciclo los niños y niñas sean capaces de pronunciar correctamente todos los sonidos de la lengua y

realizar el análisis de los fonemas que componen las palabras, para lo que es necesario el trabajo sistemático y planificado con los contenidos que le anteceden, es decir con las estructuras fonatorio -motoras, que se inician desde la edad temprana y que constituyen la antesala para la adquisición de habilidades más complejas.

La realización de ejercicios para la movilidad de los órganos articulatorios, la respiración articuladora, la discriminación auditiva de sonidos del medio y la articulación y pronunciación correcta de los sonidos del idioma, entre otros, son algunos de los contenidos que se incluyen en el plano sonoro o fónico de la lengua hasta el quinto año de vida y sirven de base para los del grado preescolar o cuarto ciclo.

En los contenidos y orientaciones metodológicas del Análisis Fónico, revelan que son muy generales, en algunos casos solo menciona el contenido y no sugiere cómo proceder, dejando de ser, por ello, suficientemente orientadoras.

De forma similar ocurre con los métodos que pueden emplear los docentes, al no ofrecer sugerencias, provocando que se limiten al fónico-analítico-sintético, en todos los Círculos Infantiles de Cuba para la enseñanza de la lecto-escritura, coincidiendo con los contenidos que les dan tratamiento a las estructuras fonatorio motoras que están dirigidos a todos los niños y niñas, y no constituyen un tratamiento específico para los que tienen problemas de pronunciación.

La metodología vigente para el grado preescolar comprende tres momentos o etapas fundamentales, que podrán ser consultados en el Programa Educativo.

Según este documento normativo, en el primer momento o etapa:” Orientación del niño y niña hacia los sonidos del idioma”, es necesario partir de la palabra como unidad de comunicación del lenguaje y que la palabra este formada por una continuidad de sonidos; en la identificación y pronunciación correcta de estos y en la determinación de la extensión de los sonidos.

El segundo momento o etapa:” Determinación de los sonidos consecutivos que forman una palabra”, constituye un momento esencial en la preparación del niño y la niña para el aprendizaje de la lectura, ya que una palabra no es más que la consecutividad de varios sonidos que se pronuncian en un orden determinado. Para el logro de esta habilidad se tendrá en cuenta: la pronunciación enfatizada de cada uno de los sonidos

que forman la palabra, la utilización de esquemas de estas y la materialización de sonidos con fichas.

A través de la pronunciación enfatizada se logra que consecutivamente se destaque cada sonido de la palabra, aunque nunca de forma aislada, sino conservándola como un todo.

El esquema de la palabra es un medio material que ayuda al niño y a la niña a determinar la cantidad de sonidos que la forman y sirve, además, de apoyo fundamental para realizar el análisis consecutivo de los sonidos.

La materialización de sonidos con fichas se realiza de la siguiente forma: se trabaja primero con fichas de color neutro para representar cada uno de los sonidos que componen la palabra y después con fichas azules y rojas que diferencien los sonidos en consonantes y vocales, respectivamente.

El establecimiento de la función diferenciadora de los fonemas posibilita que los niños y niñas lleguen a realizar la diferenciación fónica que presupone la separación de la parte sonora de la palabra de su significado; hacer abstracciones del contenido y actuar en su aspecto formal, su forma sonora y los sonidos que la componen.

Para lograr esta acción, se trabaja en la posible transformación de una palabra en otra y la relación que existe entre cualquier cambio de la parte sonora y su significado.

Primero, deben producirse cambios en sonidos vocálicos en una palabra de pocos sonidos (en forma de juego). Los niños y las niñas deben determinar la nueva palabra formada y el cambio que se produce en su significado.

Se realizarán ejercicios y juegos en un nivel puramente verbal, entonces ya estarán en condiciones para analizar semejanzas y diferencias entre modelos de palabras.

El tercer y último momento”: El establecimiento de la correspondencia entre (sonido-grafía) vocales y consonantes /m/, /l/, /s/, se hará en base al análisis consecutivo de los sonidos que forman la palabra. Para la formación y reconocimiento de las combinaciones correspondientes se usa el combinador y el componedor, así como para la lectura de palabras simples. Además, se pondrán en práctica juegos variados.

La realización de actividades variadas, prácticas y verbales, para el análisis fónico de las palabras posibilitan el desarrollo de habilidades que constituyen premisas para el aprendizaje de la lectura con el empleo de múltiples medios de enseñanza. Es por ello necesario que los docentes hagan gala de su creatividad en su confección y empleo de forma tal que permitan que la asimilación de los contenidos de Análisis Fónico no sea un problema para los niños y niñas que inicien el primer grado con las condiciones requeridas.

La comunicación es un proceso activo a través del cual el niño(a) se interrelaciona con otras personas y satisface diferentes necesidades personales de índole afectivas, cognitivas y regulativas. Esta surge en ellos como producto de las influencias de los adultos, en esto coinciden autores como: Josefina López Hurtado (2001), Ana María Silverio (2001), Olga Franco (2006), Franklin Martínez (2004), por citar algunos

Derivado de lo anterior, la Educación Preescolar en Cuba realiza importantes esfuerzos; siendo considerada como el primer eslabón en el Sistema de la Educación, al cual se dedica una especial atención, favoreciendo el desarrollo armónico y multilateral de los niños (as) y su preparación para la escuela.

Como lo demuestran las investigaciones de L. S. Vigotsky (1989), la comunicación desempeña un papel decisivo, no sólo en el enriquecimiento del contenido de la conciencia infantil, en la adquisición de nuevos conocimientos por parte de los niños (as), sino también determina la estructura de la conciencia y la mediatización de los procesos psíquicos superiores específicamente humanos. Así, con relación a la génesis y a las funciones del lenguaje en el niño, L. S. Vigotsky demostró que este, primero desempeña un papel de medio de comunicación y sólo después se convierte en un instrumento del pensamiento y de la regulación voluntaria de su conducta.

En el transcurso de los primeros años de vida, se realizan profundas transformaciones del proceso de comunicación del niño(a) con las personas que lo rodean. El principal cambio consiste en que, a la par de la comunicación, dirigida a coordinar las acciones de los individuos para lograr un resultado importante desde el punto de vista práctico, aparecen actos de comunicación que no resuelven directamente las tareas prácticas y laborales. El niño(a) experimenta la necesidad de comunicarse con el adulto como

portador de la experiencia social y moral, y trata de obtener de él una valoración de sus ideas, conducta, y cualidades personales, de lograr con él comprensión mutua e identificación, y aprender a actuar como él.

La Educación Preescolar tiene entre sus áreas de desarrollo priorizadas la Lengua materna y ofrece en sus programas educativos objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas que recogen aspectos importantes que dirigen cada una de las acciones en función de lograr que se expresen con mayor claridad y fluidez.

En el caso del tercer ciclo los objetivos de esta área de desarrollo están enmarcados en perfeccionar el vocabulario, expresarse gramaticalmente.

En las actividades programadas, la expresión oral, la amplitud del vocabulario y la correcta pronunciación, constituyen los objetivos fundamentales a desarrollar y no el conocimiento sobre el objeto o el fenómeno en el que se apoya la actividad. Por ejemplo, si se va a describir una lámina sobre medios de transporte, la maestra debe estimular al niño a que se exprese oralmente, y no exigir si realmente conoce los medios de transporte o no, lo importante en esta área de desarrollo es que el niño amplíe su expresión oral.

Para su logro estas deben de estar en correspondencia con el nivel alcanzado en la expresión oral y los demás componentes del área. Las maestras, al dosificar los contenidos deben tener en cuenta las características de su grupo, por lo que en algunos casos se deben de utilizar métodos y procedimientos que se ajusten a las necesidades individuales de los niños y niñas.

La educación se lleva a cabo en todo momento de la vida del niño, de acuerdo con sus limitaciones o potencialidades. Es por ello que el papel educativo de la familia ha de conducir al desarrollo del lenguaje de los niños, así como el uso correcto de los sonidos de la lengua.

Con este fin, se ofrecen orientaciones educativas dirigidas a la preparación de la familia para desarrollar la pronunciación de los sonidos de la lengua en los niños y niñas de la infancia preescolar. La puesta en práctica de las orientaciones educativas facilita la preparación a las familias además contribuye a la socialización, al desarrollo de la expresión oral, además al desarrollo de la esfera afectiva que se manifiesta a través de

la propia realización del mismo pues estos talleres potencian el desarrollo de relaciones afectivas adecuadas durante su actividad.

No. 1. Orientaciones educativas. ¿Quieres saber?

Objetivo: Orientar a la familia en el conocimiento de las particularidades del lenguaje de los niños y niñas de la infancia preescolar.

Contenido: particularidades del lenguaje en los niños y niñas de la infancia preescolar.

Vía de preparación: Taller educativo.

Hora y lugar: .5:00 p.m. Gabinete metodológico.

Participantes: 10 familias.

Responsable: Maestra.

Fecha de cumplimiento: última semana de enero.

Desarrollo:

Se comenzará con la presentación de una frase de José Martí: No hay placer como este, de saber de dónde viene cada palabra que se usa, ni hay nada mejor para agrandar y robustecer la mente, que el estudio esmerado y la aplicación oportuna del lenguaje. Luego se les pide que expongan sus criterios acerca de la misma y se realizan las siguientes preguntas:

¿Por qué creen ustedes que el adulto y en especial la familia juega un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas de la infancia preescolar?

¿Por qué es importante tener en cuenta la edad de niños y niñas ante el empleo de determinadas palabras del idioma?

Luego se procederá al empleo de una técnica participativa que consiste en el uso del tren del saber, el cual tendrá varios vagones de diferentes colores y cada color será representado por un equipo. Los integrantes del mismo deberán dar respuestas a las interrogantes que se contemplan en diversas tarjetas que viajan en esos vagones maravillosos:

Ejemplos de algunas interrogantes a responder por los miembros de los equipos:

¿Qué entiendes por lenguaje?

¿Qué hacer desde el hogar para estimular el desarrollo del lenguaje de los niños?

¿Cree usted que es importante preparar al resto de los miembros de la familia en estos contenidos? ¿Por qué?

¿Conoces algunos métodos o vías para corregir la pronunciación?

¿Qué harías ante una situación de este tipo?

En la medida que se le dé respuesta a las diferentes interrogantes por los miembros del equipo la maestra abordará acerca del tratamiento a la pronunciación y como lograr el correcto uso de los sonidos del idioma desde el hogar partiendo siempre del modelo lingüístico del adulto.

Para finalizar el taller se presentará un tratamiento por parte de la logopeda donde demuestra como corregir, estimular y potenciar el desarrollo del lenguaje y la correcta pronunciación en los niños y niñas de la infancia preescolar.

No. 2. Orientaciones educativas. ¿Cuáles pueden ser las consecuencias del uso excesivo de diminutivos en la pronunciación?

Objetivo: Preparar a la familia acerca de la importancia del correcto empleo de las diferentes palabras del idioma.

Contenido: Consecuencias del uso excesivo de diminutivos en la pronunciación.

Vía de preparación: Taller educativo.

Hora y lugar: 6:00 p.m. Ludoteca.

Participantes: 10 familias

Responsable: Maestra y logopeda.

Fecha de cumplimiento: primera semana de febrero.

Desarrollo:

Se efectúa con la presentación del contenido, luego se presentará un spot televisivo acerca de un incorrecto uso de la palabra zapato donde se sustituye esta por papatico.

Se escucha el criterio de cada uno de los presentes y luego se procede a explicar con ejemplos de los más usuales por las familias.

Luego se muestra el medio de enseñanza El árbol maravilloso y se explicará en que consiste su uso, se les invita a realizar el juego seleccionando las frutas y pronunciando en forma correcta las palabras que aparecen en las ilustraciones que aparecerán en el dorso de cada una de ellas. Luego se les pregunta:

¿Se siente usted preparado para prevenir las dificultades en la pronunciación de su niño?

¿Considera usted importante el uso de un lenguaje correcto en el entorno su niño?

¿Qué harías para prevenir dificultades en la pronunciación en su niño?

Luego la maestra procederá a dar a conocer la importancia del uso correcto de las palabras del idioma, sugerencias educativas para corregir la pronunciación y orientaciones acerca de cómo trabajar sistemáticamente en el hogar en función de lograr el pleno desarrollo de la comunicación. Para finalizar se aplicará una técnica participativa acerca de lo positivo, negativo e interesante que resultó el taller para la familia. Técnica (PNI)

CONCLUSIONES

La preparación a la familia mediante actividades conjuntas, talleres, charlas educativas contentivas de juegos y técnicas participativas, estimula el desarrollo del lenguaje de los niños y las niñas, con énfasis en la pronunciación correcta de los sonidos, además permite potenciar sus conocimientos y hacerlos colaborar con mayor entusiasmo en conjunto con sus niños y niñas promoviendo el desarrollo y facilitando el tránsito hacia el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Áreas Beatón, G. (2002). El conocimiento de los niños y su familia: en reflexiones desde nuestros encuentros: centro de referencia latinoamericana para la Educación Preescolar.

Bello Dávila, Z. (2003). Psicología General. Félix Varela.

Brito Perea, T. (2001). Escuela de Educación Familiar: para la vida. Pueblo y Educación.

Castro Alegret, P. y otros (2005). Familia y escuela. El trabajo con la Familia en el sistema educativo. La Habana: Pueblo y Educación.

Coba Ochoa, C. y García Domínguez, A. (2013). La logopedia en la institución educativa. Pueblo y Educación.

Engels, F. (1844). El origen de la familia, la propiedad privada y el estado. Moscú: Progreso.

Fernández González, A.M. (2002). Comunicación educativa. Pueblo y Educación.

Figueredo Escobar, E. (1982). Psicología del Lenguaje. Pueblo y Educación.

Figueroa Esteva, M. (1982). Problemas de teoría del lenguaje. Ciencias sociales.

Franco García, O. (2006). Lecturas para educadores preescolares IV. Pueblo y Educación.

García Batista, G. (2003). Compendio de Pedagogía. Pueblo y Educación.

López Hurtado, J. (2001). Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. La Habana: Pueblo y Educación.

Martínez Mendoza, F. (2003) Lengua Materna en el círculo infantil. La Habana (En soporte electrónico).

Martínez Mendoza, F. (2004). Lenguaje oral. Pueblo y Educación.

Rodríguez Mondeja, M.H. (2013). Lengua materna y literatura en la edad preescolar. Pueblo y Educación.

Siverio Gómez, A. (2001). Estudio de las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. La Habana: Pueblo y Educación.

Vigostsky, L. S. (1989). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Pueblo y Educación.

UN APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES DESDE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Autores: MSc Llanelys de los Angeles Guerra Torres, lguerrat@udg.co.cu
MSc. Mayelín del Rosario Fajardo Vázquez, mfajardov@udg.co.cu.
MSc Yamisol Tamayo Espinosa, yespinosat@udg.co.cu
MSc Belkis Urquiza Rodríguez, burquizar@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

La ponencia está dirigida a solucionar científicamente una de las problemáticas que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela primaria en las Ciencias Naturales, el trabajo con la educación ambiental. Es una problemática de gran actualidad partiendo del problema científico: ¿Cómo contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación ambiental en los alumnos de la Educación Primaria? su objetivo es diseñar la elaboración de actividades para contribuir a la Educación Ambiental en los alumnos de la Educación Primaria. Se aporta un conjunto de actividades que contribuyen al trabajo con la Educación Ambiental, La pertinencia y factibilidad de las actividades se comprobó con la utilización de los métodos: evaluación por criterio de expertos y usuarios, así como con la aplicación de un pre-experimento, que demuestra diferencias significativas con respecto al cuidado, protección y conservación del medio ambiente, manifestado a través de conductas adecuadas en relación con dicha problemática en el contexto de actuación.

Palabras claves: Educación Ambiental, actividades, medio ambiente.

AN APPROACH TO THE TEACHING OF NATURAL SCIENCES FROM ENVIRONMENTAL EDUCATION TO PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

The presentation is aimed at scientifically solving one of the problems that affect the teaching-learning process of primary school in Natural Sciences, work with environmental education. It is a highly topical problem based on the scientific problem: How to contribute to the teaching-learning process of environmental education in Primary Education students? Its objective is to design the development of activities to

contribute to Environmental Education in primary school students. A set of activities that contribute to working with environmental education is provided. The relevance and feasibility of the activities was verified with the use of the methods: evaluation by criteria of experts and users, as well as with the application of a pre-experiment, which shows significant differences with respect to the care, protection and conservation of the environment, manifested through appropriate behaviors in relation to said problem in the context of action. Keywords: environmental education, activities, environment.

Key words: environmental education, activities, environment

INTRODUCCIÓN

Cuando el hombre apareció en el planeta estaba totalmente sometido a todas las fuerzas del ambiente natural, no solo en su entorno, sino también en sí mismo, porque desconocía las leyes y los mecanismos que rigen el funcionamiento de la naturaleza. (Bayón, 2011).

Empezó entonces el largo camino desde el tiempo en que el hombre tenía que dedicar gran parte de sus energías para conseguir los alimentos necesarios, y para escapar de los peligros presentes, hasta el período actual en el cual, para sobrevivir, el hombre tiene que dedicar una parte de sus energías a reducir y a corregir los riesgos con los cuales su misma presencia y actividad amenazan tanto al ambiente natural como al que él mismo ha creado. (Bayón, 2011).

El Comandante en Jefe, Fidel Castro Ruz, ha expresado: *“Una importante especie biológica está en riesgo de desaparecer por la rápida y progresiva liquidación de sus condiciones naturales de vida: el hombre”* (Castro, 2014).

El objetivo principal del proyecto social que se desarrolla en Cuba desde el triunfo de la Revolución, ha sido y será elevar la calidad de vida del hombre mediante la satisfacción integral de sus necesidades materiales y sociales, con énfasis en la elevación de su nivel educacional y cultural e incorporando la dimensión ambiental en el desarrollo económico - social del país. (Marimón, 2004).

La Educación Ambiental en Cuba es en esencia una estrategia de continuidad, en tanto la idea de sustentabilidades intrínsecas a los principios socialistas que sirven de base al

modelo revolucionario; sin embargo, se necesita intensificar las acciones en función de elevar la conciencia de toda la población para poder lograr una mayor efectividad en la aplicación de esta política ambiental. (Blanco, 2002).

Sin lugar a dudas, les corresponde a las actuales generaciones actuar de forma inmediata para lograr el deseado equilibrio entre desarrollo y medioambiente, son los más jóvenes quienes con su ímpetu y fuerza de cambio deberán trabajar en función de dar solución a estos nuevos paradigmas, así como apoyar y promover todas aquellas ideas que realmente conduzcan al desarrollo sustentable. (González, 2013)

En las condiciones actuales, a la escuela le corresponde un papel significativo en la formación de niños y jóvenes poseedores de conductas positivas hacia el medio ambiente y un conocimiento concreto sobre la problemática ambiental en Cuba y el mundo. (Pérez, 1996).

El sistema educacional cubano incluye la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Primaria para la formación medioambiental. La enseñanza de esta significativa asignatura está encaminada a la contribución del desarrollo de la educación ambiental de los alumnos. (Martínez, 2005).

Muchas investigaciones se han llevado a cabo en lo concerniente al desarrollo de la Educación Ambiental; sin embargo, las observaciones a clases, los resultados de las evaluaciones de los alumnos, las encuestas y entrevistas aplicadas a maestros y alumnos de ese grado, así como a metodólogos, muestran que aún existen deficiencias que limitan un correcto desarrollo de la misma. Estas deficiencias se centran en:

- Insuficiente conocimiento de los problemas ambientales existentes en su localidad.
- Escasa motivación en los alumnos hacia el cuidado y protección del medio ambiente.
- Conductas inadecuadas en relación con el cuidado y protección del medio ambiente.
- Escaso dominio de los conceptos de educación ambiental y medio ambiente.

El diagnóstico realizado en esta investigación permitió conocer que en la escuela existen insuficiencias sobre el cuidado, protección y conservación del medio ambiente en los alumnos de la Educación Primaria.

Por lo antes expuesto se propone como objetivo de la investigación: elaborar actividades para contribuyan a la Educación Ambiental desde las Ciencias Naturales en los alumnos de la Educación Primaria.

DESARROLLO

Las Ciencias Naturales tienen como objetivo fundamental que los alumnos comprendan los principales procesos y fenómenos de la naturaleza que ocurren a su alrededor y que los pueda explicar satisfactoriamente acorde con su nivel, mediante un enfoque científico – materialista.

Las temáticas que se estudian en esta asignatura tienen un gran valor educativo para los alumnos, lo que se refleja en una actitud consecuente hacia el mundo del cual forman parte, donde pueden evidenciar las transformaciones que realiza el hombre, así como la apreciación objetiva de la materialidad y cognoscibilidad del mundo.

Las Ciencias Naturales contribuyen a la formación de convicciones morales, normas y hábitos de conducta, así como reafirmar los sentimientos de amor a la naturaleza y la necesidad de brindarle protección; exaltar el amor al trabajo, el respeto a los trabajadores, la comprensión ante la labor del hombre en la transformación de la naturaleza y cómo aprovechar las potencialidades que esta nos brinda para la defensa de la Patria. Además, desarrolla las normas y hábitos higiénicos, tanto individuales como colectivos y de comportamiento correcto en relación con la vida social.

En este grado se inicia el estudio de esta asignatura y constituye la continuación lógica de las nociones que sobre la naturaleza y la sociedad aporta la asignatura El mundo en que vivimos, además las temáticas que aborda este programa son la base fundamental para el estudio sistemático de diferentes asignaturas como Geografía, a partir del sexto grado y Biología, Física y Química en el ciclo básico.

Los conocimientos de Ciencias Naturales que adquirirán los alumnos se refieren al Sistema Solar, los astros que lo integran, entre ellos, la Tierra; sobre la cual estudiarán

su estructura y en cada una de las esferas que la componen, los fenómenos naturales que se producen en sus relaciones causales, ya sean de carácter geográfico, astronómico, físico, químico o biológico. De esta forma se crearán las bases para que el niño conozca e interprete mejor el medio ambiente en que vive, desarrolle el sentido de su posición en la sociedad y esté consciente del efecto que causan sus propias acciones sobre la naturaleza. La posibilidad de que el aprendizaje sea aplicado en la vida diaria contribuye a ampliar los conocimientos que posee sobre la cultura ambiental, que debe lograrse en los alumnos, al traducirse en un estilo apropiado de vida para que sepan preservar su salud y la del colectivo.

En este proceso de enseñanza aprendizaje los alumnos podrán confirmar la unidad y diversidad de la naturaleza y se les proporcionarán elementos imprescindibles para continuar la formación acerca de la concepción científico – ateísta del mundo.

Con este programa, los alumnos, en la medida que adquieran los conocimientos necesarios, desarrollarán las habilidades y capacidades generales, intelectuales y prácticas, para el trabajo docente y elevarán el interés por conocer todos los fenómenos de la naturaleza, lo que contribuirá al logro de la independencia cognoscitiva, uno de los pilares básicos de nuestra educación. El enfoque metodológico de este curso se basa fundamentalmente, en la observación de objetos y fenómenos de la naturaleza, en el análisis de sus procesos, en la actividad práctica y experimental que permita, mediante la demostración y en la experiencia cotidiana, la comprensión de que todo en la naturaleza está interrelacionado. Con la realización de excursiones podrán apreciar la concatenación que existe entre los fenómenos y cómo el conocimiento de las ciencias ofrece al hombre la oportunidad de transformar y proteger el medio ambiente en que vive.

El trabajo práctico con la esfera geográfica y los mapas, tanto para la localización de diferentes objetos y fenómenos como para la interpretación de estos, la manipulación de los distintos objetos, instrumentos de medición, sustancias y medios naturales, propiciará la adquisición de conocimientos científicos y redundará en el desarrollo de habilidades que desde estas edades deben iniciarse o continuar su formación.

Se utilizó el método histórico-lógico, en su variante histórico-descriptiva, para realizar el estudio del comportamiento de la evolución histórica del proceso el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales en la Educación Primaria. Durante todo el proceso investigativo se realizó el análisis de los aspectos teóricos relacionados con el aprendizaje de la asignatura Ciencias Naturales que aparecen en la bibliografía existente y su relación dialéctica, para lo cual se aplicó el Análisis - síntesis. También se utilizó el método inductivo-deductivo que sirvió para llegar a generalizaciones sobre las dificultades existentes en el aprendizaje de los contenidos de las Ciencias Naturales en la Educación Primaria.

En estrecha relación con la base filosófica de la investigación, se utilizó el método sistémico-estructural-funcional, el cual permitió la elaboración de actividades, así como la integración de las acciones a tener en cuenta en la explicación del proceso de desarrollo del aprendizaje de la asignatura Ciencias Naturales, y como guía en la concepción, orientación y realización de la investigación para determinar los componentes de las actividades y las relaciones entre ellos.

Con el fin de conocer la preparación científica, metodológica, teórica y práctica de los maestros, en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y en el tratamiento que le ofrece la enseñanza de las Ciencias Naturales se aplicaron técnicas tales como: observación directa, entrevista a los docentes, encuesta a los estudiantes, experimento pedagógico, revisión de documentos, técnica de completamiento de frases.

La Educación Ambiental es parte del proceso docente - educativo y contribuye a renovarlo y hacerlo más dinámico, flexible, creativo y activo, sin que cada asignatura y cada actividad pierda su objeto de estudio.

Al triunfo de la Revolución, para poder desarrollar el trabajo de protección del medio ambiente y de la Educación Ambiental, el Gobierno Revolucionario tuvo que adoptar diversas medidas, para resolver la grave situación existente en la vida económica y social y en la educación del país. Para iniciar el desarrollo de la educación ambiental fue necesario establecer la concepción de la protección del medio ambiente en Cuba.

Consideramos que la incorporación de la dimensión ambiental en la enseñanza primaria como resultado del nuevo plan de estudio establecido en el período 1987 – 1991,

representa un estado cualitativamente superior del proceso de educación ambiental en el Sistema Nacional de Educación, por tratarse en varias asignaturas, tener un carácter y un enfoque de la localidad, orientar a los alumnos a la investigación de las causas y los efectos de los problemas, mediante la actividad y por reconocer el medio ambiente como lo abiótico, lo biótico y lo socioeconómico.

Según Orestes Valdés, en el período de 1987 al presente, el proceso de Educación Ambiental en Cuba se orienta al logro de los siguientes objetivos: Desarrollar en la conciencia de niños y jóvenes la necesidad de cuidar y proteger el medio ambiente y lograr una sensibilidad ante los problemas ecológicos.

Contribuir a la asimilación de los conocimientos y a la formación y desarrollo de actitudes, habilidades, motivaciones, convicciones y capacidades que permitan la formación de un ciudadano capacitado para determinar las causas y los efectos de los problemas del medio ambiente y posibiliten con su conducta la participación activa en su mejoramiento y protección.

Crear en los educandos la conciencia sobre la interdependencia política, económica y ecológica del mundo contemporáneo, con el fin de intensificar la responsabilidad y la solidaridad entre las naciones.

Posteriormente al año 1975 se inicia la mayor promoción y perfeccionamiento del trabajo sobre la protección del medio ambiente en el país y la labor sobre la educación ambiental. El Ministerio de Educación después de 1979 hasta el presente ha venido desarrollando esta labor educativa y hoy tiene un carácter prioritario en los diferentes niveles del Sistema Nacional de Educación.

El fin de la escuela primaria es contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar fomentando desde los primeros grados la interiorización de conocimientos, el desarrollo de habilidades y orientaciones valorativas que se reflejan gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento, acorde con el sistema de valores de la Revolución Socialista Cubana, con énfasis en la formación de un niño patriota, revolucionario, antiimperialista, solidario y laborioso.

La Educación debe plantearse la formación integral del individuo, debe formar personas críticas con su entorno, solidarios con los problemas sociales que le rodean; individuos

con criterios propios, que sepan aplicarlos y sean conscientes de su papel como miembros activos de la sociedad.

Los objetivos propuestos en la Conferencia de Tbilisi, para la Educación Ambiental a través del currículo corresponden a las siguientes categorías:

Conciencia.

Ayudar a los alumnos a adquirir una conciencia del medio ambiente global y ayudarlos a sensibilizarse por esas cuestiones.

Conocimientos.

Ayudar a los alumnos a adquirir una diversidad de experiencias y una comprensión fundamental del medio y de los problemas anexos.

Comportamientos.

Ayudar a los alumnos a compenetrarse con una serie de valores y a sentir interés y preocupación por el medio ambiente, motivándolos de tal modo que puedan participar activamente en la mejora y protección del mismo.

Aptitudes.

Ayudar a los alumnos a adquirir las aptitudes necesarias para determinar y resolver los problemas ambientales.

Participación.

Proporcionar a los alumnos la posibilidad de participar activamente en las tareas que tienen por objeto resolver los problemas ambientales.

Cuando se trabaja por estos objetivos se desarrollan valores ambientales en los alumnos. Un factor importante en la formación de la personalidad, lo constituyen las actitudes y valores que se forman y desarrollan hasta llegar a conformar su núcleo regulador y orientador, el cual caracteriza a las personas adultas maduras. Este nivel superior de desarrollo de la personalidad tiene en su base las tendencias orientadoras que le dan al sujeto el sentido de su vida y guían con estabilidad su actividad consciente.

Podemos definir los valores como aquellas categorías estructurales formadas a partir de actitudes relacionadas entre sí que son, a su vez, fruto de creencias que predisponen o conforman las respuestas de los sujetos. En tanto que categorías estructurantes, los valores se muestran como convicciones duraderas que configuran la actuación de las personas predisponiéndolas a aceptar unas cosas y rechazar otras que se revelan como contrarias. Pero la educación incorpora tanto valores prescriptivos como valores alternativos a las categorías ya consolidadas.

En el ámbito escolar, el objetivo de la Educación Ambiental se concreta en dotar a los alumnos de las experiencias de aprendizaje que le permitan comprender las relaciones de los seres humanos con el medio, la dinámica y consecuencias de esta interacción, promoviendo la participación activa y solidaria en la búsqueda de soluciones a los problemas planteados.

La Educación Ambiental debe, desde una lectura reflexiva y crítica de la naturaleza, del entorno, desarrollar en los alumnos su propio sistema de valores.

El enfoque y el concepto de sistema son para la educación ambiental esenciales.

Se necesita una revolución metodológica, se trata de abrir la escuela a la vida, al entorno, hay que interpretar un gran caudal de información a partir de la naturaleza y no sólo recibir.

A la Educación Ambiental no interesan los mensajes acabados, el saber hecho, sino el planteamiento de problemas y la búsqueda de soluciones con una visión sistémica de la realidad estudiada desde muy distintos puntos de vista.

Todo ello nos conduce a la interdisciplinariedad a la transdisciplinariedad y a los métodos activos y participativos. Es decir, lograr la cooperación de todas las disciplinas en esta enseñanza, buscando los principios básicos que permitan el tratamiento de los temas ambientales desde cualquier disciplina, y convirtiendo a los alumnos en agentes de su propio aprendizaje; lo que va a cambiar el papel del maestro, que de transmitir conocimientos pasa a activar el aprendizaje de los alumnos.

Es importante destacar el carácter transversal de la educación ambiental, lo que responde a la enseñanza o temas transversales, llamado así en importantes documentos internacionales y en determinados sistemas educativos.

La transversalidad se ocupa fundamentalmente del sentido y de la intención que a través del aprendizaje quieren lograrse, se trata así de una educación en valores, un modelo ético, que debe ser promovido por toda la institución educativa y por el conjunto del currículo.

A través de la óptica de la transversalidad los temas y problemas definidos requieren de la colaboración de las distintas disciplinas y deben tratarse de forma complementaria; a su vez, la transversalidad impregna todos los planteamientos, organización y actividades de la escuela. La transversalidad apunta al desarrollo integral de la personalidad.

Para que la Educación Ambiental tenga éxito se necesita un sistema educativo que no atienda sólo al entendimiento sino también a la experiencia vital, a los hechos y conceptos experimentados e integrados, no solo comprendidos.

Los contenidos ambientales deben afectar a todas las asignaturas transversalmente y que estas incluyan conceptos, procedimientos, metodologías abiertas, participativas y problematizadoras. Se requiere un nuevo lenguaje educativo y aprendizajes diferentes, que exigen la cooperación de todas las disciplinas, el trabajo en equipo, etc.

Es necesaria la integración de la escuela en el entorno, que se entienda esta como un sistema abierto en interacción con su medio. El maestro de la escuela cubana para llevar a cabo las vías de formación de valores cuenta con la clase y todo un conjunto de actividades extradocentes y extraescolares. Sin embargo, el centro que aglutina y vertebrada de forma armónica y sistémica todas las vías, a través de las cuales se genera el trabajo docente – educativo; de todo el proceso.

Se necesita una revolución metodológica, se trata de abrir la escuela a la vida, al entorno, hay que interpretar un gran caudal de información a partir de la naturaleza y no sólo recibir.

Se distinguen cinco posibilidades de integración de la educación ambiental en el sistema educativo. Estas son: 1. Tratamiento disciplinar. La Educación Ambiental como disciplina específica. 2. Tratamiento multidisciplinar. Aspectos medioambientales incorporados aisladamente en diversas materias (generalmente de Ciencias Naturales), más o menos coordinadas. 3. Tratamiento interdisciplinar. La educación ambiental presente en todas las disciplinas, que la atienden desde sus propios esquemas conceptuales y metodológicos. 4. Tratamiento transdisciplinar. La educación ambiental impregna todo el currículo de las distintas etapas desde los objetivos hasta los contenidos en el contexto del paradigma ambiental. 5. Tratamiento mixto. En alguno de los anteriores modelos, se refuerza el currículo de educación ambiental mediante alguna asignatura, generalmente optativa. Es importante destacar el carácter transversal de la educación ambiental, lo que responde a la enseñanza o temas transversales, llamado así en importantes documentos internacionales y en determinados sistemas educativos.

Métodos de educación ambiental.

La Educación Ambiental pretende formar personas con una visión crítica que le dé los elementos necesarios para interpretar y actuar ante la problemática ambiental.

Wolsk (1977) realizó un análisis de actividades con los que pudo identificar varios métodos de educación ambiental. Se refiere al método pasivo, el activo, el descriptivo o analítico, el informativo o experimental, el de comunicación unidireccional o el de comunicación bidireccional.

En cada región la planificación, organización y las metodologías de educación ambiental no formal son muy variadas, así tenemos:

Métodos Participativos: con este tipo de métodos se busca desarrollar un proceso de conocimientos que permitan apropiarse críticamente de la realidad para analizar y actuar en su transformación. Siendo así, se tiende a emprender un proceso educativo, que implemente una concepción que ponga en práctica una determinada teoría del conocimiento, donde la acción educativa es un proceso de descubrimiento y creación de conocimientos.

No participativos: en los métodos de educación ambiental no formal donde la intervención del educador y los educandos no es de alguna manera participativa, se da muchas veces en actividades que llegan a perder la participación real y permanente por falta de análisis continuo, convirtiéndose sólo en un proceso de información, que, aunque es importante, puede llegar a ser o no poco significativo. Las actividades con métodos no participativos, pueden darse en aquellas prácticas como visitas a museos, zoológicos, fábricas, etc.

La Educación Ambiental, según criterios de Richard Quetel y Christina Sanchon (1994), se considera como una pedagogía basada en la resolución de problemas a través de: discusión en grupo, educación ambiental sobre el terreno, clarificación de valores, juegos y simulaciones, taller de demostración experimental, proyecto de acción operativa e investigación – acción.

Nos vamos a referir ahora al método de proyectos, el cual adquiere una gran relevancia y constituye, en muchos países, la manera privilegiada de tratar las grandes cuestiones ambientales.

Al carácter integrador de la Educación Ambiental responde muy bien el trabajo sobre proyectos globalizados, que permiten a las distintas asignaturas transitar por determinados problemas sin necesidad de recargar sus contenidos, sino de tratarlos de otro modo, de aplicar conocimientos y destrezas y de dirigirlos a la solución de problemas y a la acción.

En la Educación Primaria seguirá siendo la observación del alumno la fuente de datos más importante, sobre todo en lo que se refiere a la evaluación de comportamientos y actitudes en el medio ambiente. La observación sistemática de cada uno de los alumnos en diferentes situaciones (trabajo individual, actividades colectivas, fuera del aula, ante un problema, etc.) permitirán detectar sus reacciones y aquellas conductas que convendría reforzar o modificar.

Los ejercicios de simulación en los que se produzcan situaciones o problemas detectados en el ambiente constituyen un recurso muy adecuado para observar posturas que se toman, valores que se defienden o papeles que asume cada uno. Tanto este tipo de ejercicios como cualquier actividad realizada, pueden dar pie para la

charla colectiva y que cada alumno adopte una posición a través de la coevaluación. En cuanto a la adquisición de conceptos y conocimientos de educación ambiental se pueden introducir algunas pruebas específicas que permitan captar el nivel de comprensión o los hábitos de trabajo de los alumnos.

Tanto para evaluar los conocimientos de la educación ambiental como para los procedimientos y las actitudes es importante iniciar a los alumnos desde los primeros grados en la práctica de la autoevaluación. Para lograrlo será preciso que conozcan previamente los objetivos de cada una de las actividades que se les proponen y en función de ellos (en un primer momento con la ayuda del profesor y luego de forma independiente) dar a cada alumno la posibilidad de reflexionar sobre su propia actuación en el medio, descubrir sus posibilidades reales y encontrar el modo de superar las posibles limitaciones.

Para dar cumplimiento al objetivo de la investigación, se aplicaron diferentes instrumentos a la muestra seleccionada. Para ello, se observaron 10 clases apreciándose la incorrecta planificación, organización y control del proceso enseñanza aprendizaje, insuficiencias en la motivación de las clases, deficiencias en las acciones de orientación hacia los objetivos de la asignatura, además de la inexistencia de tareas desarrolladoras que permitan la búsqueda reflexiva, valorativa e independiente del conocimiento, mediante la ejecución de tareas variadas y diferenciadas que exijan de niveles crecientes de desempeño.

Las clases mostraron la prevalencia de un proceso con un carácter esencialmente instructivo y cognitivo. Se observó un desarrollo de la Educación Ambiental muy limitado, así como las posibilidades de reflexión crítica y autocrítica del conocimiento de los alumnos. Hubo tendencia a separar los objetivos instructivos de los educativos. Se observó, además, que los niveles de aprendizaje y de preparación de los alumnos no se correspondían con las expectativas del proceso.

Por otra parte, las acciones educativas que se llevaron a cabo durante las clases no se integraron al proceso de forma natural, dirigiendo el trabajo de manera muy débil hacia la formación de valores y a la evaluación de la Educación Ambiental de los alumnos.

Además, la maestra no relacionó los temas tratados con las necesidades y experiencias de los alumnos, por lo que la motivación a participar en clases fue muy pobre.

Un instrumento de apreciable valor fue la prueba pedagógica de entrada. Para conocer los problemas que presentan los alumnos en cuanto a la educación ambiental. Se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

1. Dominio de los conceptos de educación ambiental y medio ambiente.
2. Conocimiento que tienen los alumnos sobre la educación ambiental.
3. Actitudes que manifiestan los alumnos ante los problemas medioambientales.

De los resultados anteriores se infiere la necesidad de la aplicación práctica de un actividades para favorecer el aprendizaje de la Educación Ambiental en los alumnos de en la Educación Primaria que tiene su base un conjunto de actividades y donde se les sugiere al docente la elaboración de las mismas y la aplicación de la Post-prueba. Hay que esclarecer que previo al instrumento final se aplicaron instrumentos intermedios con el propósito de constatar la efectividad de la propuesta y como vía de retroalimentación que favorecieran a la perfección sistemática del proceso que se modela.

En el material docente que se presenta, la autora asume los criterios abordados por (Rubio, 2006) al considerar tres niveles de desempeño cognitivo vinculados con la magnitud y peculiaridad de los logros del aprendizaje alcanzado por el estudiante, Ellos son:

Nivel I: en él se incluyen las actividades que se corresponden con el primer nivel de asimilación (nivel reproductivo), mide la capacidad del estudiante para realizar las operaciones de carácter instrumental. Para ello debe reconocer, identificar, describir e interpretar los conceptos y propiedades esenciales en los que esta materia se sustenta.

Nivel II: evalúa la capacidad del estudiante para establecer relaciones conceptuales, donde además de reconocer, describir e interpretar los conceptos debe aplicarlo a una situación planteada y reflexionar acerca de sus relaciones internas.

Nivel III: determina la capacidad del estudiante para resolver problemas, para lo que debe reconocer y contextualizar la situación problémica, identificar componentes e

interrelaciones, establecer las estrategias de solución y fundamentar o justificar lo realizado.

Etapas de orientación:

Está llamada a garantizar la comprensión por parte de los alumnos del trabajo independiente, lo que va hacer antes de su ejecución. En este momento se debe analizar el conocimiento previo (qué conocen los alumnos acerca de la actividad realizada), la precisión de objetivos materializados para el estudiante, las condiciones de la tarea, los datos e informaciones con los que cuenta, los procedimientos para resolverlos y en qué momentos emplearlos, que contribuyen a la reflexión del alumnos ante su aprendizaje, así como permite lograr la efectividad de su resultado.

En esta etapa el profesor debe conducir a los alumnos hacia la interiorización y la motivación de la actividad que realiza creando siempre una disposición positiva hacia la actividad cognoscitiva.

Etapas de ejecución:

En esta etapa se materializa por los alumnos toda la información recibida en la etapa anterior con el fin de producir los cambios requeridos para la realización con la calidad necesaria del trabajo independiente.

Etapas de control:

La etapa de control constituye un eslabón importante que posibilita comprobar la efectividad de las vías y procedimientos empleados, así como los resultados obtenidos y la realización de los ajustes necesarios en caso de que falle algún mecanismo, esto implica la rectificación de las acciones realizadas para lograr aproximarse a la respuesta correcta.

El éxito del trabajo independiente no depende solamente del alumno, sino que es necesario que el profesor, el entrenador y el padre hayan jugado su papel, ya que cada uno constituye un eslabón importante para el buen desarrollo de esta actividad.

Primeramente, el profesor debe crear todas las condiciones que faciliten el trabajo

independiente, así como:

- Organizar y aprovechar al máximo todos los recursos de que dispone.
- Planificar, orientar y ejecutar con corrección el trabajo.
- Determinar el tiempo asignado para la ejecución de las actividades.

Analizar con la frecuencia necesaria la situación del estudiante y en este sentido, tomar las medidas necesarias para que este no constituya una carga más y así ir mejorando de manera sistemática el trabajo.

El trabajo independiente debe desarrollarse dentro o fuera de la clase de acuerdo con la función didáctica determinante y la forma de la docencia que se trabaje (Quiñones, 2001).

Dentro de la clase:

- Lectura e interpretaciones de materiales.
- Determinación de las ideas esenciales de un texto y de las preguntas que sobre lo leído se pueden hacer al profesor y demás estudiantes del grupo.
- Resumen de registro de datos de observaciones realizadas.
- Comparación de conceptos, datos, criterios o postulados teóricos importantes de una ciencia.
- Informe crítico de lecturas ya realizadas.
- Presentación de resultados de tareas orientadas con anterioridad o experimentos realizados.
- Conclusiones de investigaciones realizadas por los estudiantes.
- Observación de experimentos y discusión de las apreciaciones realizadas por diferentes equipos o cualquiera de sus integrantes.
- Solución de problemas o tareas didácticas.
- Elaboración de cuadros resúmenes para la conceptualización y operacionalización de variables en los trabajos.

Fuera de la clase pueden ser:

- Ponencias sobre lo estudiado.
- Montaje de experimentos y su interpretación.
- Comprobación de la manifestación práctica de los aspectos estudiados.
- Resumen de aspectos relacionados con la temática dada por diferentes autores.

Para realizar una valoración de la efectividad de las actividades se aplican los mismos métodos del diagnóstico inicial, con énfasis en la prueba pedagógica de salida.

Se realizaron nuevas observaciones a clases, con la intención de revelar evidencias que señalen el desarrollo de las habilidades en el desarrollo de la Educación Ambiental.

Se evidenció dominio por parte del docente del diagnóstico de sus escolares referido al desarrollo de habilidades en la Educación Ambiental, se observó una mejor orientación de las acciones y operaciones en el desarrollo de las actividades propuestas, las cuales fueron tratados según los niveles de desempeño cognitivo y con el empleo de métodos productivos y con ello, la elevación del nivel de calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la Ciencias Naturales. Se observó, además, diferentes formas de control durante la clase, mejor conducción por el maestro del proceso de enseñanza-aprendizaje, dando tiempo a los escolares a que hicieran sus razonamientos lógicos, así como correcta utilización de medios de enseñanza y la correcta aplicación de estrategias de trabajo que conducen al desarrollo de capacidades intelectuales de los escolares.

Al comparar los resultados del diagnóstico inicial y final se muestran avances significativos en los indicadores antes mencionados, por lo que se puede apreciar que la propuesta fue efectiva ya que la mayoría de los alumnos de la muestra seleccionada tienen más conocimientos sobre el medio ambiente, repercutiendo en:

- Alto nivel de conocimiento de los alumnos sobre los problemas ambientales existentes en su localidad.
- Dominio de los conceptos de educación ambiental y medio ambiente.

- Mayor motivación de los alumnos por el cuidado, protección y conservación del medio ambiente.

- Conductas adecuadas en relación con el cuidado y protección del medio ambiente, lo cual se pudo constatar a través de la observación, entre otros ejemplos pudiéramos citar que los alumnos dejaron de verter por las ventanas los desechos que generaba la merienda escolar, ya fuesen papeles, restos de comida, etc.

CONCLUSIONES

- La elaboración de la propuesta de actividades para favorecer el desarrollo de las habilidades definir, valorar e interpretar se sustentan en el enfoque histórico – cultural y su concepción desarrolladora, constituyendo una vía para elevar la calidad del aprendizaje.
- Las actividades sometidas a la práctica pedagógica alcanzan validez al permitir el desarrollo del aprendizaje de los alumnos y lograr independencia cognoscitiva, tomando como base el impacto positivo como resultado de la aplicación final
- La información aportada por los instrumentos aplicados para la caracterización del estado actual de la muestra permite revelar la necesidad del empleo de métodos que admiten influir en el conocimiento y la metodología para el logro de modos de actuación compatibles con el fin que se persigue en la Educación Primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bayón, M. P. (2011). El medio ambiente, el desarrollo social y la educación. En Revista Educación No 105, enero – abril. La Habana.

Blanco, P. A. (2002). La Educación como función de la sociedad. En Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía, Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.

Castro R. F. (2014). Discurso pronunciado en la inauguración del segmento de alto nivel del sexto periodo de sesiones de la Conferencia de las Partes de la Naciones Unidas de Lucha Contra la Desertificación y la Sequía.

González, P. M. (2013). Ética, tecnología y desarrollo sostenible. En Educación Ambiental para el maestro, Multimedia elaborada por el grupo GEA del ISP "Enrique José Varona". Ciudad de la Habana.

Martínez, P. C. (2005). La Educación Ambiental para el desarrollo de trabajo comunitario en las Instituciones Educativas. Tesis en Opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero". Holguín.

Marimón, C. J (2004). La formación de una actitud ambiental responsable en estudiantes de secundaria básica. Tesis en opción al grado de doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara.

Pérez, E. (1996). La formación de valores, una tarea pedagógica, Estrategia Nacional de Educación Ambiental. CIDEA.

Quiñones, D. (2000). El trabajo independiente en La Educación Superior: Alternativas para su orientación y control. (Ponencia inédita evento provincial. Pedagogía 2003). UCP Pepito Tey. Las Tunas.

Rubio A, R (2006). Los niveles de asimilación y niveles de desempeño cognitivo. Reflexiones. / J. E. Hernández Sánchez, E. Loret de Mola López, F. Roca Morales. -- En Revista Humanidades Médicas.

ALGUNOS MÉTODOS UTILIZADOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN ESCOLARES DEL PRIMER GRADO EN EL NIVEL EDUCATIVO PRIMARIO

Autores: MSc. Carmen Rafaela Cumbá Gómez, ccumbag@udg.co.cu
MSc. Leyttis Ramírez Garcés, lrgarces@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

La escuela tiene asignado el papel de enseñar a aprender a escolares del nivel educativo primario, esto implica proporcionarles a los maestros un grupo de recursos didácticos metodológicos que satisfagan sus necesidades primordiales de preparación. La escuela es la segunda casa de los escolares, con los maestros, encargados de formar, instruir y educar, por lo que es necesario que estos conozcan los principales métodos que rigen el aprendizaje de la lecto- escritura en escolares de primer grado, para que puedan conducir de manera certera su enseñanza. La presente publicación tiene como objetivo ofrecer sugerencias pedagógicas sustentadas en los principales métodos para la enseñanza de la lecto escritura. Esto ofrece una respuesta concreta a cómo enseñar los diferentes fonemas y grafemas en el nivel educativo primario, por lo que favorece el aprendizaje con más calidad, para contribuir a la solución del problema científico: Insuficiencias en el proceso de aprendizaje de la lecto- escritura en escolares del primer grado del nivel educativo

Palabras Claves: **métodos, aprendizaje, lecto- escritura, escolares, nivel educativo primario.**

SOME METHODS USED FOR THE LEARNING OF THE LECTURE-WRITING IN SCHOOL OF THE FIRST GRADE AT THE PRIMARY EDUCATIONAL LEVEL.

Summary

The school is assigned the role of teaching schoolchildren at the primary educational level to learn, this implies providing teachers with a group of methodological didactic resources that satisfy their primary preparation needs. The school is the second home of the schoolchildren, with the teachers, in charge of training, instructing and educating, so it is necessary that they know the main methods that govern the learning of reading and writing in first grade schoolchildren, so that can lead their teaching accurately. This publication aims to offer pedagogical suggestions based on the main methods for teaching literacy. This offers a concrete answer to how to teach the different phonemes and graphemes at the primary educational level, thus favoring higher quality learning, to contribute to the solution of the scientific problem: Insufficiencies in the learning process of reading and writing in first grade schoolchildren

Key Words: methods, learning, literacy, school, primary educational level.

INTRODUCCIÓN

Diversos han sido los criterios en cuanto la aplicación de métodos para lograr resultados positivos en la enseñanza de la lecto- escritura y su perfeccionamiento. Se han realizado estudios a través de los años, para encontrar los métodos más eficaces y

las posibles vías de solución que permitan un nivel de alfabetización más rápido y científico.

Muchos pedagogos cubanos, promovieron la generalización de métodos novedosos, motivados por la necesidad de encontrar una línea que garantizara resultados positivos en el aprendizaje de los escolares e influenciados por lo más avanzado del pensamiento pedagógico mundial. Entre ellos encontramos: Enrique José Varona, Alfredo Miguel Aguayo, Luciano Martínez, Carolina Poncet y de Cárdenas, Miguel Ángel Cano, Carlos de la Torre, Ana Luisa López Lay, entre otros, quienes introdujeron métodos positivos y con los cuales aprendieron a leer y a escribir miles de escolares.

A partir del triunfo revolucionario se dan pasos para hacer más eficaz la enseñanza, teniendo en cuenta el factor pasividad. Empiezan a manejarse diversas tentativas y se utilizan casi todo lo que existía hasta ese momento, pero se sueña con una unificación de la enseñanza para que no hubiera diferencias sustanciales entre una región urbana y otra rural. Se priorizaron formas de enseñanza, sin partir del postulado que dice: no se puede enseñar, solo se puede ayudar a aprender.

La clasificación de los métodos utilizados en la enseñanza-aprendizaje de la lectura, se ha circunscrito, a través de la historia, a dos grandes grupos. Ambos tratan de hacer comprender al escolar, que, entre los signos de la lengua escrita y los sonidos de la lengua hablada, existe cierta correspondencia; más para ello, uno de esos grupos de métodos comienza por el estudio de los signos o por el de los sonidos elementales; el otro, trata, por el contrario, de obtener el mismo resultado colocando de golpe al escolar frente al lenguaje escrito. El primer grupo de métodos se llama sintético; el segundo, ha sido designado con el nombre de natural o visual, ideovisual, ideográfico, global o analítico.

Existe un tercer grupo que combina los procesos analíticos con los sintéticos; estos métodos estimulan la actitud reflexiva ante la lectura y una comprensión del significado del contenido y reciben el nombre de eclécticos, mixtos o analíticos sintéticos, todos estos métodos permiten demostrar la pertinencia y la efectividad de que el escolar del nivel educativo primario aprende con cualquiera de ellos.

Algunos métodos utilizados en Cuba para enseñar a leer.

Sintéticos: Literal o del deletreo: Alfabético o del ABC, Fónico Silábico

Analíticos: De palabras normales, Oraciones, Análisis Fónico, Cuentos, Rimas Ideovisual, Compuesto

DESARROLLO

Los métodos sintéticos son los que van de las partes al todo. Entre ellos están: Método alfabético: (ABC) Comienza por enseñar los nombres de las letras del alfabeto, empezando por grupos de consonantes que guardan relación entre sí.

Dionisio de Halicarnaso es un antiguo tratado titulado “De la composición de las palabras” expresa lo siguiente:

“Cuando aprendemos a leer, ante todo aprendemos los nombres de las letras, después su forma y después su valor, luego las sílabas y sus modificaciones y después de esto las palabras y sus propiedades, esto es, sus alargamientos, sus acortamientos, la entonación y otras cosas de este género. Cuando hemos llegado a conocer esto, comenzamos, finalmente a leer y a escribir sílaba por sílaba y lentamente al principio; después de pasado un tiempo considerable, se han impreso en nuestro ánimo sus formas determinadas, hacemos el mismo ejercicio de modo más fácil posible, de modo que podamos recorrer con seguridad y prontitud increíbles, sin encontrar obstáculos, cualquier libro que sea”. (García Pers, D.:1975)

Ejemplo de clase:

(M): Niños, ¿quieren ustedes mucho a sus mamás? ¿Qué harían por sus mamás?

(A): Yo la abrazaría.

(M): Eso está muy bien, pero hay una cosa que les gusta a sus mamás. Sus mamás desean que ustedes aprendan a leer y a escribir, y para que estén contentas tienen que llevarles escritas por ustedes mismos, la palabra mamá. Pongan atención.

Presenta un cartel donde está impresa la a. Esta letra se llama a. Cuando ustedes encuentran una cosa que no esperan, dicen: ¡ah!

Así es como suena la letra a. ¿Cómo se llama la letra? ¿Cómo suena?

Enseña cartoncitos con la letra a en diferentes colores.

Dibuja la letra m del mismo modo. Esta letra tiene el mismo sonido que hace el buey:
mmmm.

Ya sabemos leer y escribir dos letras, ahora vamos a escribir mamá.

¿Qué letra es esta? ¿Y esta? ¿Cómo suena esta? ¿Cómo se llama esta?

Estas dos letras juntas, la m y la a, suenan ma.

Repitan ustedes:

¿Cómo sonarán las dos letras juntas?

Ya saben, leen mamá. Copien ustedes estas palabras. Sus mamás están hoy muy contentas.

Método Fónico

Enseña aisladamente los sonidos de las letras.

- 1.- El conocimiento de los sonidos elementales de las palabras.
- 2.- El conocimiento de los signos y letras con que se representan los sonidos.
- 3.- La aplicación de los sonidos elementales formados por síntesis de sílabas y palabras.

Ej. m m m..... a.....m m ma

Los sonidos aprendidos tienen fácil aplicación a nuevos casos. Así cuando el niño ha dominado los sonidos le es fácil leer.

Ejemplo de clase

Asunto: La vocal a y la consonante m.

Fíjense en lo que voy a enseñarles. Presenta un cartel. Esta letra que ven aquí suena a.

Recuerdan ustedes lo que dice una persona cuando ve una cosa que no esperaba ¡Ah!

Siguen los ejercicios que hemos recomendado en el método de ABC para enseñar el sonido de cada letra, pero sin mencionar el nombre de esta para nada.

Presenta la m.

Esta letra tiene el mismo sonido que hace el buey cuando muge mmmmmmmmmmm.

Siguen los ejercicios indicados para la a.

¿Cómo se pronuncia esta letra? ¿Y esta? ¿Cómo se pronuncian las dos letras unidas?

Pronuncian sin detenerse en el sonido mmm. Así ma.

Escribe mamá ¿Qué dice aquí?

Pronuncien estas palabras.

Lean: amo a mamá

Copien: mamá ama

Método silábico: Comienza la lectura por la enseñanza de las sílabas sin estudiar previamente las letras o sonidos elementales.

Marcha del método:

- 1.- Se enseñan primero las vocales, son los mismos procedimientos del método fónico.
- 2.- Se dan a conocer la combinación de las vocales entre sí (ai, au, ae).
- 3.- Se van enseñando las combinaciones de cada consonante con las vocales sencillas y compuestas. En la representación de las consonantes debe seguirse el procedimiento orgánico (labial, lingual, gutural, nasal, dental y palatal).
- 4.- Las sílabas inversas no deben dejarse para el final, sino que se presentarán poco a poco después de las primeras lecciones con sílabas directas.
- 5.- Se enseñan las combinaciones de una consonante con las vocales, después palabras y luego oraciones con las sílabas aprendidas.
- 6.- Se prepara cada lección, conversando con los niños sobre las palabras que han de aprender.
- 7.- Deben usarse todos los procedimientos y medios que pueden contribuir a dar amenidad e interés a este método, uniendo siempre la lectura y la escritura.

Clase:

Comienza la clase con un cuento, donde se hable sobre las mamás. Se hace un breve repaso de las vocales y sus combinaciones principales.

(M): Escribe la letra que suena mmm. Esta letra reunida con la a, suena ma.

¿Cómo suena?

Escribe ama

Copien

¿Cómo se lee?

(A): ama

Escribe amo a mamá

¿Qué dice?

Después hace aprender la combinación me

Presenta mamá me ama

Amo a mamá

Luego presenta las combinaciones mi y mo.

Presenta:

Mi mamá mía.

Mamá mía.

Mi mamá me ama.

Mamá me mima.

Por último la combinación mu se sugiere en la misma forma.

Métodos analíticos (globales)

-Método de palabras: Llamado también de palabras normales, generadoras, enseña cada palabra como un todo, sin estudiar previamente sus elementos fonéticos (sílabas,

sonidos). Es fácil, ya que asocia la forma gráfica de cada palabra con la idea y el objeto por aquella representada.

Marcha del método

Cada palabra se halla asociada estrechamente al objeto que representa. Para ello se escogen dicciones fáciles de pronunciar y que expresen ideas familiares para el niño.

El maestro presenta al alumno el objeto cuyo nombre trata de enseñar o bien una imagen o dibujo del mismo. Posteriormente habla el niño del objeto y después escribe en la pizarra el nombre haciéndolo escribir a toda la clase.

Ejemplo de clase

(M): Vamos hoy a aprender a leer y a escribir mamá.

Enseña una lámina donde está representada una mamá con su hija.

¿Qué ven?

¿Qué hace la niña?

¿Por qué la abrazará?

¿Les gustará llevar escrito para sus casas la palabra mamá?

Escribe en la pizarra mamá.

Aquí dice mamá.

¿Sus mamás los quieren mucho?

Vamos a escribir ama.

Escribe las palabras mamá y ama.

¿Qué dice esta palabra? ¿Y esta?

¿Qué dice esta palabra? ¿Qué es lo que suena igual en: ma – ma y en a - ma
ma - má , a - ma?

¿Cómo suena esta letra de ama (señalar la a)?

Ahora voy a escribir algo, ustedes leerán solos.

amo a mamá

mamá ama

Después que leen las oraciones, los niños las escriben y buscan en sus sobres las palabras estudiadas.

Método de oraciones (global de análisis dirigido): Comienza por enseñar oraciones cortas y fáciles, lo cual da más naturalidad a sus procedimientos y más amplitud a la comparación de sonidos semejantes a los que antes nos referimos. Cuando ya se conocen 50 o 60 palabras empleadas en oraciones, la marcha del método es la misma que la de palabras normales.

Marcha del método

Preparación: Comenzar con una conversación, con el fin de encontrar las ideas infantiles sobre la oración seleccionada. Por ejemplo: Perico juega con Sato en el jardín (esto deben memorizarlo)

Presentación de la oración (debe ser corta y fácil).

Ejercicios diversos como:

- a) Combinando su situación en la oración.
- b) Identificación de la oración y sus palabras entre otras oraciones y voces (tiras de cartulina y palabras en sobres).

Descomposición de las oraciones en frases y palabras.

- a) Primero se logró la oración completa.
- b) Lectura detenida de palabras, representándose el orden de las mismas. Por ejemplo:
- c) Perico juega.

juega con Sato

juega en el jardín

Repetirán para grabar y asociar las palabras.

Ejercicios fonéticos, reconociendo los elementos de esas voces. Es la descomposición de palabras en sonidos, hasta llegar a los fonemas. Dadas las palabras sueltas, los niños procederán a colocarlas en el orden que se les pida (puede ser la oración primitiva o en la forma que desee el maestro).

Formar nuevas oraciones y frases con pocos y escogidos elementos.

Ejemplo:

Perico juega con Sato en el jardín.

por la tarde

corriendo con la pelota

de su casa

Aguayo plantea que en este método puede utilizarse un procedimiento sencillo e interesante: escribir en la pizarra frases que expresen acciones familiares a los niños y que estos pueden ejecutar:

_Levántate

_Doy la mano

_Abre el libro, etc.

Tiene similitud con el método anterior, en él hay un momento previo, ejercicios de identificación, fonetismo, análisis, etc.

La clase que se prepare con este método debe tener en cuenta:

_Incentivación por medio de un cuento sobre el contenido de la oración, y presentación de una lámina.

_Visualización y descripción de la lámina.

_ Visualización de la oración y su relación con la lámina.

_Ejercicios de pronunciación y articulación de los elementos presentados.

_Lectura oral de la oración.

_Análisis de las palabras de la oración.

_Síntesis.

_Comparación entre las letras mayúsculas y las minúsculas (forma y tamaño).

_Escritura de la oración (en la pizarra, sobre el piso, en papel, etc.).

_Lectura de la oración.

_Copia de la oración.

_Escritura de la oración al dictado.

_Resolución de un ejercicio de aplicación.

Método de análisis fónico: Es una combinación del método de palabras y oraciones y del método fónico.

Debe prepararse desde el primer día que el niño asiste a la escuela por medio de los ejercicios fónicos o de pronunciación lenta de que habla Alexis E. Frye en su manual para maestros.

Marcha del método

Una vez preparada la clase, después de algunos ejercicios de pronunciación lenta, puede comenzar la enseñanza de la lectura tomando como base el método de palabras y oraciones. Después de aprender la frase gráfica de cada palabra nueva, se pronuncia lentamente cada vocablo, haciendo que el niño se vaya dando cuenta de sus elementos fonéticos, manejado con inteligencia, este método da resultados eficaces. No tiene los defectos del método fónico, ni la longitud y carácter ideográfico del método de palabras y oraciones, contribuye a la recta pronunciación y articulación de los sonidos y permite la lectura de palabras nuevas, dirigiendo la atención del niño a los sonidos elementales (sílabas, letras).

El inconveniente principal que presenta es que exige excelentes profesores, de mucha experiencia y variados conocimientos pedagógicos y lingüísticos.

Ejemplos de clases.

Asunto: Presentación del fonema y grafema /m/.

Objetivo: Leer sílabas, palabras y oraciones con el fonema /m/ de manera que expresen sentimientos de amor y respeto hacia la madre. Trazar el grafema /m/ mayúsculo y minúsculo.

Método: Fónico – Analítico – Sintético.

Procedimientos: Observación, análisis, síntesis, conversación, trabajo con el texto, trabajo con el vocabulario, lectura modelo, lectura selectiva.

Medios: Libro ¡A Leer! C/escritura, componedores individuales y colectivos, pizarra, tarjetas, canción de las letras paquete.

Tipo de clase: Presentación.

Desarrollo:

- Repartir tarjetas para que lean las vocales y con ilustraciones para que lean
- las vocales que aparecen en esas palabras.
- Ahora presten atención que Margarita ha traído una adivinanza:

Escucha muy bien niño
y presta mucha atención
hay alguien en nuestra casa
que nos cuida con amor
nos lleva todos los días
a la escuela tempranito
yo no hablo de papito
de quien hablo es de **mamá**

mamá - Realizar el análisis fónico y el esquema gráfico.

_____ (hacerlo en la pizarra y en la libreta)

__ __ . En el componedor se colocan puntos.

.

Y en la escuela, ¿quién los cuida y los enseña?

Esa es la: **maestra**

— — —

.

- Pronunciar alargando el primer sonido. ¿Cuál fue el sonido que más se escuchó?
- Guamito trae una bolsa (mostrarla). Dice que pesa mucho y quiere que los niños lo ayuden a buscar las palabras que tienen ese sonido.
- Mostrar las ilustraciones (mariposa, lápiz, flor, mango, maleta)
- Ahora Margarita me dice palabras al oído, quiere que se las diga, ustedes escuchan y levantan la mano si tiene el sonido /m/ (mono, aula, mañana, casa, meta)
- ¿Cuál es el primer sonido de?

Maestra, mesa.

A ese sonido le corresponde esta letra **M m**

Decir que se llama **eme**

Compararlas, ¿en qué se parecen?, ¿en qué no se parecen?

- Colocan en el componedor las vocales: u i a e o.
- Colocar delante la eme. ¿Cuál es su sonido?
- mu mi ma me mo (leerlas)
- Dejar mi ma (unirlas) mima (leer) cambiarlas mami (leer) Trabajar significado. ¿Siempre la palabra mima se refiere a una persona? ¿Qué es mimar?
- Formar amo (leer).
- Cambiar o por a ¿Qué dice?
- ¿Qué significa amo, y después y ama?

- Cambiamos un sonido y es otra palabra.
- Formar y leer: Amo a mamá.

¿Por qué amamos a mamá? ¿Cómo le demuestran a mamá que la aman?

¿Con qué palabras le expresan su cariño? Y ¿Cómo se lo pueden expresar sin decir palabras?

Lectura selectiva libro ¡A leer!, pág. 28 (sílabas y palabras)

Trabajar siempre el significado de lo que leen, relacionarlo con las ilustraciones o con la vida, ponerlos en situaciones comunicativas, de expresar lo que sienten o piensan y cómo se lo dirían a determinada persona. (En este caso a mamá.)

Conclusiones de este primer momento:

“Una flor para mamá”

- Cada pétalo tiene una palabra, la leen y se colocan para formar la flor.
- Documental que contiene la presentación de la m con su sonido y combinaciones silábicas (ma me mi mo mu)

Realizar fisminutos.

Trabajo con la escritura.

- ¿Qué sonido estudiamos hoy?
- ¿Cómo se llama esa letra?
- Digan palabras que tengan ese sonido.
- También van a trazar la letra que tiene ese sonido

M	m
m	m

¿En qué se parecen? ¿En qué no se parecen?

- Descubrir la grafía en el alfabeto.

-Mostrar los rasgos que la componen

. ¿Dónde comienza?

. Renglones que ocupa.

-Trazar en el aire, en la mesa, en la libreta. (Lapicín está feliz porque está observando que lo hacen muy bien, dice que está mirando si todos están bien sentados. Explicar la postura).

C/T página 10 (comenzar)

El maestro circulará por los puestos realizando correcciones y demostraciones cuando sea necesario.

Conclusiones:

Valoración del trabajo, guiarlos para que puedan dar sus opiniones y estimularlos.

Tarea:

Repartir postales hechas en Educación Plástica o Educación Laboral.

Ponerlas en la libreta, para que escriban la dedicatoria.

A mamá (Ellos transcribirán esta pequeña dedicatoria para que vean desde el inicio la escritura funcional.)

2da Clase

Asunto: Ejercitación del fonema /m/

Objetivos: Leer sílabas, palabras y oraciones con el fonema /m/ de forma que manifiesten interés por el cuidado de los animales. Trazar correctamente la m al escribir sílabas, palabras y oraciones.

Método: Fónico – Analítico – Sintético.

Procedimientos: Observación, análisis, síntesis, lectura oral, trabajo con el texto, lectura selectiva.

Medios: Libro ¡A Leer! Cuaderno de escritura, componedores individuales y colectivos, pizarra, tarjetas.

Tipo de clase: ejercitación.

Propuesta de actividades.

Se iniciará con una actividad que además de favorecer la lectura los lleva a comprender de forma lógica la formación de palabras.

Ejemplo: a o u e i
 mu me mi ma mo

Leerán las sílabas en el silabario y se le indicará formar combinaciones en el componedor para la formación de palabras. Ejemplo: mío mami mimo y otras, siempre enfatizando en el significado y en los cambios que se producen en las palabras al cambiar los sonidos.

Se puede motivar con la adivinanza

Es un animal travieso

que hace muchas monerías

si nos ve, con alegría

extiende pronto sus manos

para pedir su comida (mono)

Hacer esquema gráfico de

mono _____ (cuidado de los animales)

____ _

. . . .

mesa _____ **mía** _____

____ _

____ _

. . . .

. . .

Formar en el componedor amo ¿Qué hacer para que en lugar de amo diga ama?

Piensan y proceden.

Trabajar con la oración

Comienza con mayúscula y termina en punto.

Leer

Mamá me mima.

_____ _ .

— — — — .

.

- Realizar el esquema en la pizarra, los niños lo harán en sus libretas.
- Transcribir la oración.
- Trabajar el significado de mima derivado de mimar: recibir mimos
- ¿Cuándo más puedo usar la palabra mima?
- **Mima me ama**
- ¿Qué quiere decir en esta otra oración?

Como puede observarse en esta propuesta de actividades necesariamente desde el principio el maestro debe trabajar por la reflexión, la lógica y la comprensión de lo que lee. Es importante el control individual que hace el maestro por los puestos para el diagnóstico.

3era Clase

Asunto: Ejercitación del fonema y grafema /m/

Objetivos: Leer sílabas, palabras y oraciones breves en el componedor y libro ¡A Leer!, trazar correctamente el grafema /m/ al escribir sílabas, palabras y oraciones, así como usar punto final y mayúscula al inicio de la oración.

Método: Fónico – Analítico – sintético.

Procedimientos: Observación, análisis, síntesis, lectura oral, selectiva, trabajo con el componedor.

Medios: Libro ¡A Leer!, cuaderno de escritura, componedores individuales, y colectivos, tarjetas, juegos.

Tipo de clase: Ejercitación.

Propuesta de actividades.

Puede motivarse con un juego

Cuidemos el jardín

Se presenta una mascota de un jardín y un niño que colocará flores en lugar de arrancarlas pero trae un mensaje (palabras para analizarlas) vamos a ayudarlo.

Mano	loma	amigo
_____	_____	_____
— —	— —	— — —
.

- Formarán sílabas, palabras y oraciones en el componedor y las leerán.
- Una actividad para propiciar la comparación, el análisis y el desarrollo del pensamiento lógico puede ser LT ¡A Leer! Página 28

Mamá	amo	mami
Mama	ama	mima

¿Se parecen? ¿No se parecen?

Piensa y responde (Se hará el análisis de cada pareja para decirle a Margarita que quiere saber. Es importante trabajar el significado de cada una

Página 28 LT ¡A Leer!

- Buscarán la oración que aparece allí.
- Leerla primero al niño que está a su lado, después a la maestra.
- Observarán la ilustración que aparece al lado guiarlos para que establezcan la relación oración – ilustración.

Puede indicarse la tarea:

Une y escribe la palabra. Observarán el ejemplo. Practica la lectura de esas palabras. Úsalas en oraciones. (Para realizar con mamá o papá)

a o
ma _____ mi *mami*
mi mo

Durante esta clase el maestro debe evaluar si los alumnos están en condiciones de conocer un nuevo fonema /p/ o necesita otra ejercitación más.

Asunto: Ejercitación del grafema y fonema /f/ (texto, En el aula, página 59)

Objetivos:

Leer correctamente palabras y oraciones de modo que muestren orgullo por ser pioneros.

Trazar correctamente el grafema f mayúsculo y minúsculo en la escritura de palabras y oraciones.

Método: Fónico – Analítico – Sintético,

Procedimientos: Observación, comparación, análisis, síntesis, lectura modelo, oral, selectiva y coral, trabajo con el vocabulario.

Medios: Libro ¡A leer!, componedores, tarjetas, mascotas.

Tipo de clase: Ejercitación.

Desarrollo:

Hoy Margarita me contó que había ido a ver a otros pioneros para ver si eran tan lindos, alegres y estudiosos como ustedes. Ella trae en esta bolsita unas palabras y me pidió que las escriba en la pizarra.

Escribir:

Adolfo afila pinta aula Adelfa punta linda

Margarita desea que ustedes las lean.

¿Cuáles comienzan con letra inicial mayúscula? ¿Por qué?

Significado de afila.

Dice que esas palabras están relacionadas con los pioneros que ella fue a visitar

¿Quiénes serán esos niños?

Lean de nuevo esas palabras.

¿Qué estarían haciendo?

¿Qué oraciones puede haber en una lectura donde aparezcan estas palabras?

Hoy van a leer un texto que dice lo que hacían los pioneros que vio Margarita. Van a leer correctamente las palabras y oraciones de esa lectura

Deben observar bien, pronunciar todos los sonidos correctamente, respetar todos los signos que aparecen, seguir la lectura cuando lee la maestra u otro niño, responder las preguntas. Margarita me dijo bajito que ella va a estar muy atenta a todo.

- Lectura modelo por la maestra.

1.-El título de la lectura es:

____ En el patio ____ En el aula. ____ A la fila.

Leer la primera oración.

¿Qué hacen Adolfo y Fela ?

Leer en tarjetas: punta pinta.

Lee la oración que dice lo que hace Felipe.

- Copiar en la pizarra.

¡Una paloma muy linda!

Varios alumnos la leen:

Lectura coral

- Leerla por hileras.

- Leerla toda el aula.

además de ofrecer un material más conexo que las oraciones aisladas. Se parte de la narración (por el maestro) de una versión modificada de un cuento, a fin de que los alumnos discutan los detalles de la narración y comprendan el significado de los pasajes. Enseguida se presenta el cuento escrito en oraciones concretas y fáciles y se guía al niño a reconocer los pasajes e identificar las oraciones.

Marcha del método

- 1.- Relato del cuento.
- 2.- Conversación sobre el cuento.
- 3.- Expresión gráfica del relato.
- 4.- Escritura en carteles de oraciones cortas que expresen el contenido del cuento, para que los alumnos los visualicen.
- 5.- Confección de álbumes con dibujos, ilustraciones (tanto por la maestra como por los alumnos).
- 6.- Colocación de las leyendas al pie de cada dibujo (estos dibujos pueden ponerse en algunos lugares visibles del aula).
- 7.- Lectura por la maestra del primer pasaje.
- 8.- Lectura por los niños mientras la maestra señala los renglones.
- 9.- A fin de evitar la memorización de la lección, la maestra debe utilizar actividades lúdicas para que los alumnos identifiquen todas y cada una de las oraciones del cuento divididas en partes lógicas.
- 10.- Posteriormente se reparte una hoja donde está impresa la lección, pero con renglones incompletos.
- 11.- Se les indica que en una caja que la maestra coloca previamente en cada pupitre o mesa se encuentran las palabras que deben utilizar para completar las oraciones.
- 12.- Si existieran dificultades la maestra continúa con otros ejercicios hasta lograr la plena identificación de todas y cada una de las palabras.

Ejemplo de clase

En esta lección se supone que el niño conoce ya las palabras mamá, mía, nena, mi y todas las combinaciones directas de la m y las oraciones.

(M): Hace un cuento sobre unas niñas llamadas Nena y Ana.

¿Ya saben quiénes eran Nena y Ana?

Vamos a aprender a escribir lo que ellas hacían.

Presenta: Ana mima a Nena.

Lo leo.

¿Cómo dice?

(A): Ana mima a Nena.

(M): Señala la segunda palabra

¿Qué dice aquí?

(A): mima

(M): Pronuncia más despacio.

(A): mi – ma

(M): Pronuncia bien despacio, letra por letra

(A): m m m – i i i – m m m – a a a

(M): ¿Cómo suena la primera letra de mima? ¿Y la segunda?

Escribe:

mima

ima

mim

mi

¿Cómo dice aquí?

Los alumnos leen.

La maestra escribe en la pizarra.

Ana

Na

An

A

(M): leo despacio letra por letra.

¿Cuál es la primera letra de Ana? ¿Y la segunda?

Escribe

Nena

ena

en

nen

Los alumnos leen según la maestra va señalando

Lean lo siguiente:

¡Nena mía!

Mamá mimó a Nena.

Ana no mimó a Nena.

Método de rima

Consiste en escoger un número determinado de rimas infantiles que son enseñadas en la etapa global de la lectura. El procedimiento a seguir es dinámico y basado en el reconocimiento de los textos, a fin de evitar que el niño solamente memorice.

Marcha del método

- 1.- Presentar la rima. Deben elaborarse carteles que ilustren el contenido.
- 2.- Lectura de la rima por la maestra para que los niños se apropien de la entonación.
- 3.- Comentario del significado de la rima y explicación de las palabras conocidas.

- 4.- Lectura de la rima por los alumnos y la maestra.
- 5.- Ejercicios variados de lectura.
- 6.- Dramatización y actividades lúdicas relacionadas con el contenido.
- 7.- Recitación rítmica de los versos.
- 8.- Establecimiento de la correspondencia entre las ilustraciones y las oraciones.
- 9.- Lectura por los alumnos y copia de la rima en sus libretas.
- 10.- Dictado de los versos para que los alumnos, apoyados en las ilustraciones, estructuran la rima.

Método ideovisual (o de Ovidio Decroly): Consiste en enseñar frases u oraciones derivadas de las actividades y ejercicios de los alumnos. Se le conoce con ese nombre porque a la imagen visual une la idea que representa la frase. Para Decroly la lectura no es una materia de estudio autónoma, está asociada al centro de interés, es en realidad un instrumento para que el niño se exprese.

Marcha del método

- 1.- Se enseñan órdenes simples relacionadas con las ideas centrales y se conduce al niño para que reconozca su propio nombre.
- 2.- Se refuerzan las imágenes visuales mediante la comparación con el fin de aportar la atención de los carteles y fijarla en otras formas de escribir.
- 3.- Se enseña a distinguir frases cortas compuestas por los elementos conocidos.
- 4.- Se aplican juegos de lectura.
- 5.- Se establecen relaciones entre dibujos y frases escritas.

Este método centra su preocupación en la lectura inteligente o comprensiva por los niños, se apoya en las características de la mentalidad infantil y asocia tan estrechamente como sea posible, la expresión a la actividad global del niño, aplicando a la enseñanza de la lectura, el mismo procedimiento que se sigue para enseñar a hablar.

Para resumir, podemos decir que el proceso de enseñanza por este método comprende tres etapas:

_Percepción global de la frase u oración.

_ Percepción global de la palabra.

_Análisis y síntesis de la palabra.

Otros métodos:

Método Mímico: Consiste en una artimaña con la que se pretende hacer más entretenido y fructífero el construir sílabas. El aprendizaje de los sonidos se acompaña con gestos y ademanes de diversas partes del cuerpo. La lectura y la escritura se enseñan paralelamente.

Ejemplo:

Un pueblecito al pie de la montaña. En una de sus casas vive una señora muy gruesa que tiene cinco hijas:

i: la hija más delgadita, a la que el viento siempre le quita el sombrero (gesto con el dedo Meñique).

o: la que más come y es más gordita, como una pelotica y cuando mamá le presenta la comida siempre dice ¡oh! (pulgar e índice haciendo una o).

u: la más chiquitica, con las piernecitas hacia arriba, juega en la cuna diciendo uuuuu..... uuuu.....(mímica con los dedos pulgar e índice haciendo una u).

a: siempre se asombra y dice ¡ah! Con la boca abierta y la mano en la cara (mímica).

e: esta niña acostada duerme, cuando mamá la despierta y dice ¡eh! (mímica).

Mímica: Se para el maestro de lado y hace un gesto de llevar el pantalón largo. Se escribe la letra p.

Para enseñar la c y la q.

Narración: Las niñas a, o, u, van con mamá al patio de la casa donde está la mata de coco. Mamá las enseña a beber agua de coco.

Cuando bebe agua de coco o dice co.

Cuando bebe agua de coco a dice ca.

Cuando bebe agua de coco u dice cu.

Mímica: Con los dos dedos índice y pulgar formar la letra c y hacer el ademán de beber.

Presentar la grafía c.

Narración:

Todas las hijas no bebieron agua de coco porque ni a la e ni a la i les gusta. Mamá las llamó para darles masitas de coco.

_Llamó a la hijita e que vino acompañada de la u y contestó que.

_Llamó a la hijita i que vino acompañada de la u y contesto qui.

Mímica: Colocar el dedo índice de la mano derecha delante de la oreja del mismo lado.

Presentar la grafía q.

Limitaciones:

_No se orienta hacia un aprendizaje inteligente.

_Propicia la rutina.

_Se crea en el alumno un ambiente irreal de trabajo poco serio, de fantasía.

CONCLUSIONES

La utilización eficiente de estos métodos contribuye a que los escolares que cursan el primer grado, aprendan con cualquiera de ellos con la calidad requerida, se sustenta en principios pedagógicos, y se tienen en cuenta las características fisiológicas, psicológicas y pedagógicas de los escolares del nivel educativo primario, a partir de lo que aporta el modelo del nivel educativo primario y el fin del nivel primario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Delfina García Pers. La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria I.

Raquel González Núñez y Esther M. Fors Cruz. Metodología de la enseñanza del Español

Orientaciones Metodológicas de Primer grado. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación. 20

Programa Director de las asignaturas priorizadas para la Enseñanza Primaria. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación. 2001.

La enseñanza de la Lengua Materna—La Habana: Ed. Pueblo y Educación. 1966
Colectivo de autores. Metodología de la Lengua Española para escuelas pedagógicas.-
La Habana: Ed. Pueblo y Educación 2015

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA. RENOVADO ENFOQUE DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

Autores: MS.c Mayelín del Rosario Fajardo Vázquez, mfajardov@udg.co.cu.
MSc. Yamisol Espinosa Tamayo, yespinosat@udg.co.cu
MSc Llanelys de los Angeles Guerra Torres, lguerrat@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

La comprensión, considerada actualmente como forma distintiva de competencia humana, identificada con el esfuerzo que hacen las personas por encontrar o asignar significado y sentido a lo que ven, oyen, sienten, leen o piensan. Es un proceso constructivo donde la información proveniente de un estímulo o evento se compara con otra existente en la memoria del lector para dar una respuesta coherente. En la ponencia se hace referencia a niveles y estrategias de la comprensión lectora en la enseñanza primaria que el docente debe poner en práctica cuando enfrenta a sus educandos. Tiene como objetivo ofrecer estrategias para dar tratamiento a la comprensión lectora los componentes de la comprensión surge el trabajo y así brindar una alternativa más para su superación; a pesar de las innumerables bibliografías que existen. La comprensión lectora transversaliza todas las asignaturas y su puesta en práctica garantizará la competencia que deseamos.

Palabras claves: competencia; comprensión; componentes; niveles; estrategias

READING COMPREHENSION IN PRIMARY EDUCATION. RENEWED APPROACH TO TEACHING-LEARNING

SUMMARY

Understanding, currently considered as a distinctive form of human competence, identified with the effort that people make to find or assign meaning and meaning to what they see, hear, feel, read or think. It is a constructive process where the information of a stimulus or event is compared with another existing in the reader's memory to give a coherent response. The presentation refers to levels and strategies of reading comprehension in primary education that the teacher must put into practice when facing their students. Its objective is to offer strategies to deal with reading comprehension, the components of comprehension arise from work and thus provide one more alternative for its improvement; despite the innumerable bibliographies that exist. Reading comprehension is transversal to all subjects and its implementation will guarantee the competence we want.

Key words: competition; comprehension; components; levels; strategies

INTRODUCCIÓN

En nuestro país el Ministerio de Educación orienta su esfuerzo hacia el perfeccionamiento de los diferentes niveles de Educación, con el propósito de buscar actividades que potencien la dirección pedagógica del maestro para alcanzar efectividad en el trabajo con el aprendizaje productivo.

En el nivel educativo primaria, la Lengua Española se considera como la base esencial de las demás asignaturas, la misma persigue como objetivo fundamental: dotar a los educandos del instrumento que les permita comunicarse amplia y acertadamente en el ámbito social, tanto en forma oral como escrita, así como asimilar las diferentes asignaturas que participan en su formación armónica y multilateral, preparándolos para la actividad laboral, colectiva y creadora.

El escolar adquiere la lengua materna mediante un singular aprendizaje activo que atraviesa por diversas y complejas etapas o fases. Esa lengua, además, es eficaz medio de comunicación y de elaboración del pensamiento y un importantísimo componente de la nacionalidad profundamente ligado a la identidad, a la cultura y es una poderosa herramienta de trabajo. De ahí que los pedagogos insisten en el papel sobresaliente del lenguaje en las transformaciones y asimilaciones del conocimiento de las clases y fuera de ellas.

La concepción metodológica de las asignaturas recae en la armónica y coherente interrelación entre los componentes y contenidos objeto de estudio. Como parte del sistema didáctico, los componentes se revelan en una dinámica y compleja relación que exige el establecimiento de relaciones jerarquizadas entre ellos: de prioridad, de subordinación y de incidentalidad.

Un componente principal exige un mayor espacio y tiempo en su tratamiento, razón por la cual se refleja directa y explícitamente en el asunto y en el objetivo que se persigue alcanzar, así como en el número de actividades o tareas de aprendizaje que se diseñen para lograrlo.

Un componente subordinado se presenta en su relación de dependencia y complementación respecto de uno principal y puede reflejarse en el objetivo y en el sistema de tareas de aprendizaje que se diseñe.

Un componente incidental puede trabajarse en un momento determinado porque la situación y contexto de aprendizaje así lo requieran; y pudiera estar intencionalmente previsto o surgir como demanda espontánea, por las propias particularidades del contenido de enseñanza, o del estudiantado. No se refleja ni en el asunto ni en los objetivos de la clase.

El componente comprensión alude a un proceso de carácter filosófico, psicológico, lingüístico, sociocultural y didáctico en su tratamiento y que se constituye en la base desde la cual se erige el razonar.

Comunicación y comprensión son dos caras de una misma moneda. La información, elemento esencial a la comunicación, si es bien transmitida y comprendida, conlleva inteligencia e inteligibilidad, primera condición necesaria para garantizar la comprensión y la buena comunicación, pero no suficiente.

La comprensión lectora, que ha sido abordada por diferentes autores: Mañalich, R. (1999), Arias, G. (2000), Roméu, A. (2003), Maggi, B. (2005). Esta adquiere mayor importancia a partir del tratamiento más sistemático en el contenido de los diferentes textos; por tal razón, existen diferentes criterios alrededor de este concepto.

Para que los educandos puedan interesarse en el tema de la lectura y comprender lo que leen, deben primero encontrarle sentido a ese acto. La comprensión lectora es una importante operación en el proceso de la lectura y se realiza a través de diferentes asignaturas.

DESARROLLO

La comprensión (comprender, del latín *comprehendere*) como proceso implica “entender, penetrar, concebir, alcanzar, discernir, descifrar (decodificar)”. García, E. (1978); destejer significados y reconstruirlos. De esta forma la comprensión, y especialmente la del texto escrito, reafirma su carácter rector en la adquisición y desarrollo de la lengua materna, y la lectura constituye un elemento clave para su dominio pues “los códigos del idioma se fijan mediante la memoria visual y

necesariamente al leer también se desarrolla el trabajo con los conceptos”. Parra, M., (1992) Se considera que leer constituye la habilidad lingüística de poder recibir un mensaje emitido por una fuente (escritor), comprenderlo y reaccionar ante él.

La comprensión lectora es un proceso intelectual e interactivo (texto / lector / contexto) mediante el cual el sujeto obtiene, procesa, evalúa y aplica la información a partir de su conocimiento previo, experiencia, grado de motivación sobre el asunto que contiene el texto, concepción del mundo (ideología, creencias, concepción filosófica, actitud ante la vida) (Mañalich. R. (1999) lo que Batres denomina su sistema de expectativas, su experiencia adquirida, sus principios morales y Umberto Eco considera “su universo del saber”.

La comprensión implica reconstrucción de significados por parte del lector, quien mediante la ejecución de operaciones mentales, trata de darle sentido a los elementos que previamente le han servido para acceder al texto. Este procesamiento es dinámico, se realiza cuando el lector establece las conexiones coherentes entre los conocimientos (marco referencial) que posee en sus estructuras cognitivas y los nuevos que le proporciona el texto. “El lector que no pueda intercambiar directamente con el emisor, tiene que penetrar en el mundo socio-cultural del autor, asumir su posición para establecer las conexiones intertextuales, intratextuales y supratextuales.

En este proceso, según Van Dijk (2000), intervienen una serie de operaciones que constituyen tres reglas de proyección semántica o macrorreglas:

Supresión: Es la operación de suprimir todas las proposiciones que no sean presuposición de las proposiciones siguientes.

Generalización: Consiste en construir una proposición que contenga los conceptos expresados en una secuencia de proposiciones a la que sustituye.

Construcción: Estriba en elaborar una proposición que exprese el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones, y que sustituye a la secuencia original.

Al leer, el individuo no traduce literalmente el texto, sino que, a partir de las proposiciones que aparecen explícitamente, hace inferencias que surgen de lo que el

texto dice o de sus propios saberes, y elaborar nuevas proposiciones que nacen de estas inferencias.

Tiene como propósito esencial contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, la que se logra en la medida en que este llegue a convertirse en un comunicador eficiente. Ello presupone poder comprender lo que otros tratan de significar, entendida la comprensión como un acto individual, original y creador, poseer una cultura lingüística y literaria, adquirida en el proceso de análisis de diferentes textos y en el descubrimiento de los recursos lingüísticos empleados por el autor en su construcción.

El concepto de competencia ha evolucionado, en este trabajo se considera que una persona competente estará preparada para asumir una actitud activa ante cualquier situación comunicativa en la que se involucre, su desempeño en este sentido será exitoso en la medida en que sus saberes sean más profundos y respondan a la formación de una cultura integral, lo que le permitirá interactuar con sus semejantes en múltiples contextos socioculturales.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural como vía para la enseñanza del idioma propone que debe enmarcarse en una lingüística centrada en el significado y el texto, con el fin de propiciar la competencia a la que nos referimos con anterioridad Roméu (2003).

A esta intención, responde en la enseñanza de la lengua el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, discursivo, funcional o pragmático. Lo primero al hablar, es pensar en los significados y sus relaciones. A una intención y a una situación se deberá la forma y la sintaxis seleccionadas; que se escojan unos significados y no otros. Cumplir una función pragmática significa que sólo puede interpretarse en una determinada situación comunicativa.

Aplicar consecuentemente este enfoque presupone lograr la competencia cognitiva-comunicativa y sociocultural del estudiante, es decir, que posea conocimientos para usar el lenguaje a fin de comunicar lo que desea expresar en cada situación.

El proceso de comprensión lectora -que implica reaccionar inteligentemente ante el contenido del texto- ha sido objeto de innumerables investigaciones, de las cuales han

surgido tres modelos generales que tratan de explicar los procedimientos implicados en la lectura, ellos son: procesamiento ascendente, procesamiento descendente y modelo interactivo. Los tres coinciden en considerar la lectura como un proceso que tiene lugar a varios niveles pero difieren en la importancia que conceden a los diferentes tipos de análisis.

Por ello, la comprensión constituye un proceso durante el cual se activan y se adaptan conocimientos al contexto de significación, los que funcionan en la memoria del usuario del texto. Este proceso transcurre de lo particular a lo general y viceversa, según lo describen los modelos existentes. Roméu, A. (2003).

El modelo de procesamiento ascendente considera que el proceso de comprensión parte del reconocimiento de las letras, sílabas, palabras, frases y las relaciones sintácticas que se establecen entre ellas hasta extraer el significado completo. Este proceso es lineal y ascendente, “considera la lectura como una conducta cuya adquisición equivale al aprendizaje secuencial y jerárquico de una serie de discriminaciones visuales”

El modelo de procesamiento descendente explica el proceso a la inversa, pues plantean que el lector se apoya en los conocimientos previos almacenados en su M.L.P (memoria a largo plazo) sobre el tema y en sus conocimientos semánticos y sintácticos para anticipar o predecir la información, hipótesis que se confirma o rechaza en la medida en que el lector avanza en el texto. Parte de la elaboración de suposiciones abstractas o globales que se van comprobando en la comprensión de la estructura de oraciones, párrafos o textos.

Los modelos anteriores se complementan con el modelo interactivo, es decir, se integran a este, y consiste en considerar la comprensión lectora un producto de la interacción simultánea de los datos proporcionados por el texto, de los conocimientos de distintos tipos (saberes culturales, históricos, filosóficos, sociales, identitarios, intelectuales, políticos, científicos) que posee el lector y de las actividades que realiza durante la lectura.

En este sentido la comprensión del texto literario se torna más compleja por el carácter del registro artístico, que se basa en un lenguaje metafórico de traslación de sentido

donde el procedimiento inferencial es la esencia para rellenar los espacios vacíos que deja la información explícita, descubriendo el significado oculto hasta ese momento. De esta forma, el lector elabora conjeturas que en las siguientes frases se pueden confirmar o refutar. Esta situación lo obliga a emplear nuevas estrategias para enmendar el error. Este modelo destaca como interactúa el destinatario con el texto, apoyándose en los saberes que posee.

La concepción de la lectura como proceso interactivo implica “no sólo el aprendizaje de una serie de discriminaciones visuales – lo que no se excluye – sino también el de una serie de estrategias que van a facilitar la combinación de la información proporcionada por el texto y la procedente de los conocimientos del sujeto, de forma que este pueda construir una representación aceptable del significado de aquel y almacenarlo en la memoria para su uso posterior, representación que estimularía la comprensión alcanzada del texto” Roméu, A. (1998).

A través del modelo interactivo la comprensión como resultado final de la lectura se logra cuando:

- Los procesos de decodificación se encuentran lo suficientemente adquiridos como para que la atención pueda dirigirse hacia el procesamiento semántico del texto.
- La información contenida en el material leído se integra con los conocimientos previos que posee el lector.
- El proceso se adapte a los distintos propósitos de lectura, lo que requiere del lector, actuar estratégicamente.

Las investigaciones más actuales sobre comprensión lectora en Cuba, se sustentan en el modelo interactivo, pues además de relacionar los dos procesos anteriores, destaca la participación activa que desempeña el lector ante el texto, quien apoyado en el cúmulo de conocimientos que posee sobre el tema busca y da sentido a lo escrito relacionándolo con el contexto.

En este trabajo se asume dicho modelo, destaca el papel activo del lector, que unido a los conocimientos, habilidades, y valores que posee, atendiendo al contexto, interactúa con el texto para construir nuevos significados.

Todo texto, según A. Roméu (1992), es portador al menos de tres significados:

1 Literal o explícito: Se refiere de manera directa y obvia al contenido.

2 Intencional o implícito: Puede descubrirse. Es el que sin estar escrito se encuentra como entre líneas en el texto.

3 Complementario o cultural: Incluye todos los conocimientos que a juicio del lector enriquecen o aclaran el significado literal.

La captación de los significados citados es esencial para poder lograr la lectura inteligente, que le permite al lector alcanzar el primer nivel: la traducción o (re) construcción del significado que el texto expresa. Pero la lectura no concluye aquí con la obtención de la información; a partir de este primer nivel es necesario que el lector evalúe dicha información y la utilice, lo que le exige alcanzar el nivel de lectura crítica o de interpretación y el nivel de lectura creadora o de extrapolación.

Nivel de comprensión lectora: Grado de desarrollo que alcanza el alumno en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto. Incluye la independencia, originalidad y creatividad con que el lector evalúa la información. Comprende los niveles de traducción, interpretación y extrapolación Roméu (1992).

El primero se refiere a lo que el texto significa tanto explícita como implícitamente, su contenido; el segundo implica la actitud del sujeto ante el texto, sus criterios, juicios, valoraciones, opiniones; el tercero corresponde al campo de la aplicación que hace al texto intertextual.

Según Roméu, A. (1992) la comprensión que establece el sujeto con el texto puede ser: inteligente, crítica y creadora.

Comprensión inteligente: Decodifica determina el significado de las incógnitas léxicas y precisa cuál se actualiza en ese contexto. Encuentra "pistas", palabras o expresiones significativas (estructuras gramaticales, recursos estilísticos, contextuales u otros elementos) que le facilitan descubrir la intención del autor a través de la determinación del significado explícito e implícito, hace inferencias. Atribuye significados al texto a partir de su universo del saber. Otorga a las palabras un sentido a partir de su uso en un

determinado contexto de significación. Establece las relaciones causa-efecto y los nexos entre los componentes o elementos que integran el texto. Diferencia lo esencial de lo secundario o accesorio y descubre las ideas fundamentales, los subtemas (reduce significados). Resume el contenido (explícito e implícito) cuando expresa el tema. Hace generalizaciones. Descubre las relaciones del texto con otros textos (intertextualidad) y les atribuye un significado.

Comprensión crítica: Utiliza adecuadamente los argumentos que le servirán para asumir una actitud crítica ante el texto asume una posición ante él. No deja de ser una lectura inteligente, sino que tiene lugar en un nivel más profundo. El lector se distancia del texto, para poder opinar sobre este, enjuiciarlo, criticarlo, valorarlo; está en condiciones de tomar partido a favor o en contra y de comentar sus aciertos y desaciertos. Puede juzgar, por ejemplo, acerca de la eficacia del intertexto, de la relación del texto y el contexto, y comentar sobre los puntos de vista del autor.

Comprensión creadora: Supone un nivel profundo de comprensión del texto, que se alcanza cuando el lector aplica lo comprendido, ejemplifica o extrapola. Utiliza creadoramente los nuevos significados adquiridos y producidos por él. Constituye el nivel donde el alumno crea (originalidad, desarrollo de la imaginación). Asume una actitud independiente y toma decisiones respecto al texto, lo relaciona con otros contextos y lo hace intertextual.

Estos niveles no se alcanzan de manera independiente o aislada sino que los tres actúan de forma simultánea entre sí y constituyen un único proceso que es la comprensión lectora.

Algoritmo para la comprensión de textos:

1. Lectura (una o más veces) del texto.
2. Trabajo con las incógnitas léxicas o búsqueda del significado contextual.
3. Determinación de la clave semántica del texto.
4. Establecimiento de las redes de palabras vinculadas a la clave. En todo texto, en torno a la clave semántica se prolongan palabras o expresiones que van tejiendo la urdimbre del significado.

5. Elaboración de esquemas.
6. Localización de focos de interés personal.
7. Análisis de estructuras sintácticas que inciden en el significado de modo especial.

Siempre que se hable de comprensión de un texto, se debe pensar en su análisis y construcción, considerada esta última como un elemento que da un cierre al proceso; dicho en otras palabras, es el acabado de la actividad comprender.

Para completar el proceso de comprensión el docente debe poner en práctica las estrategias, que al decir de las autoras constituyen instrumentos de apoyo al conocimiento, permiten al sujeto una forma de actuación determinada sobre el mundo, un proceder, una actitud, un modo de transformar las situaciones que enfrenta

Según Bruner, J. S. (1956). Estrategia es "un patrón de decisión en la adquisición, retención y utilización de la información en función de obtener determinados objetivos y para prevenirnos contra otros no deseados".

La estrategia para la comprensión lectora es el arte o manera de encarar la lectura o proceso lector que incide en la lecturabilidad. Para encarar la lectura las estrategias más generalizadoras son: la activación de los esquemas previos, la predicción y las inferencias.

Inferir es "leer entre líneas, adivinar el pensamiento del que escribe". Mañalich, R. (1999) Inferir es deducir. Se puede lograr a partir del contexto y de la forma de la palabra o de su estructura. Se hacen inferencias sobre aspectos no presentes. Estos complementan la información explícita del texto y es aportada por el lector.

Existen dos clases de inferencias: inferencia-puente e inferencia-elaborativa. "La primera es la que se utiliza para establecer coherencia local. La segunda, consiste en la información que aporta el sujeto y que sirve para complementar el contenido del texto, pero que no son necesarias para establecer coherencia. Cuando el contenido del texto es poco familiar resulta difícil formular inferencias elaborativas.

Cada lector tiene sus propias metas de lectura y diferentes intereses por disímiles contenidos". Goodman, K. (1982). Sea mayor o menor el interés, influirá en el tipo de

estrategia que desarrolla y en el esfuerzo que decida aplicar en la tarea de comprensión.

Cuando el objetivo de la lectura es la obtención rápida de la información, el uso del diccionario ante cada vocablo desconocido resulta un obstáculo. En este caso se impone la aplicación de la inferencia. Inferir significa usar, aplicar indicadores sintácticos, lógicos, culturales, para descubrir el significado de elementos desconocidos (incluyendo las palabras claves). Cuando inferimos establecemos un puente entre lo conocido y lo desconocido, arribamos a conclusiones de evidencias o premisas (pensamiento deductivo); se infieren significados a partir de la interacción entre el texto, el conocimiento previo y el contexto.

La estrategia de muestreo es la que permite al lector seleccionar la información relevante, útil y necesaria. La de predicción, es aquella mediante la cual el lector anticipa el texto.

La estrategia de autocontrol juega también un papel muy importante en el metacognoscimiento que no es más que el grado de conciencia que una persona tiene de las habilidades, estrategias y recursos para realizar una tarea de modo efectivo, y la habilidad de utilizar mecanismos autorregulatorios para completar la tarea, tales como comprobar un resultado, planificar la siguiente acción, entre otras. Asimismo, la de autocorrección que permite hacer las rectificaciones necesarias, cuando algunos de los significados a los que arribó el lector no resultan coherentes. Goodman, K. (1982).

Existen variadas estrategias que intervienen en el proceso de comprensión y que constituyen habilidades o destrezas que utiliza el lector al interactuar con el texto para obtener, evaluar y utilizar la información. Enseñar a los estudiantes a operar con estas y otras estrategias es un objetivo de la enseñanza de la comprensión. Las autoras valoran que el empleo de estas, adquiere una connotación especial si la meta se dirige a que los educandos se conviertan en sujetos activos de un aprendizaje vivificador.

Debe tenerse en cuenta que las estrategias no son secuencias detalladas de acciones que conducen con seguridad a un resultado previsto. Son pautas de actuación de carácter global que llevan a realizar elecciones oportunas mediante las que se va conseguir una meta.

Actividad donde se evidencian las estrategias de comprensión lectora.

Texto: "Cada uno a su oficio". La Edad de Oro .Página35

(Fábula nueva del filósofo norteamericano Emerson

Tipo de texto: Fábula (poesía).

Objetivo: Comprender el texto leído respondiendo preguntas de los diferentes niveles.

Lee cuidadosamente el texto para que respondas lo que se te pide a continuación:

Cada uno a su oficio.

La montaña y la ardilla

Tuvieron una querrela:

__" ¡Váyase usted allá, presumidilla!"

Dijo con furia aquella;

A lo que respondió la astuta ardilla:

__" Sí que es muy grande usted, muy grande y bella;

Mas de todas las cosas y estaciones

Hay que poner en junto las porciones,

Para formar, señora vocinglera,

Un año y una esfera.

Yo no sé que me ponga nadie tilde

Por ocupar un puesto tan humilde.

Si no soy yo tamaña

Como usted, mi señora la montaña,

Usted no es tan pequeña

Como yo, ni a gimnástica me enseña.

Yo negar no imagino

Que es para las ardillas buen camino

Su magnífica falda:

Difieren los talentos a las veces:

Ni yo llevo los bosques a la espalda,

Ni usted puede, señora, cascar nueces.

1- Marca con una x la respuesta correcta. El texto anterior es:

- a) ___ una leyenda b) ___ una fábula
c) ___ un aviso d) ___ una adivinanza

2- Completa la siguiente oración con palabras del recuadro:

Los personajes de esta fábula son: _____.

nueces ardilla montaña señora
--

1- Consulta en el diccionario y busca el significado de las palabras: (querella, presumidilla, cascar, oficio). Empléalas en oraciones.

2- Lee nuevamente el adjetivo con que la montaña califica a la ardilla y diga:

- a) Género y número
b) Regla ortográfica que observas.

5- Escribe verdadero (V) o falso (F). ¿Con qué acepción podemos definir la palabra vocinglera?:

- I)___ Que habla muy bajito.
II)___ Que da muchas voces o habla muy recio.
III)___ Que dice palabras interesantes.
IV)___ Que habla mucho y vanamente.

6- ¿Se relaciona el título con el texto? Busca y lee los versos donde aparece esta relación.

7- Subraya la respuesta correcta. La ardilla demostró:

a) rapidez b) astucia c) perseverancia d) genio

8- ¿Sería correcto encontrar niños en los árboles de las montañas en lugar de ardillas? Argumenta con tu oficio.

9- ¿Qué enseñanza te dejó esta fábula? Escríbela.

10- Construye un texto donde expreses la importancia de tener un oficio. Ponle título. Recuerda hacer el borrador. Luego de revisado, débátelo con tus compañeros de aula.

CONCLUSIONES

-La comprensión es un proceso intelectual en el cual están presentes estrategias y niveles para transmitir un mensaje mediante imágenes, colores, sonidos y movimientos, portador de una significación expresado en diferentes medios.

-La comprensión lectora ocupa un lugar significativo en el quehacer de los docentes. La escuela necesita que este propósito sea alcanzado, para lograr la competencia comunicativa en los educandos y el perfeccionamiento de sus modos de actuación pedagógica.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Arias Leyva, G. y otros. (2012) Cartas al maestro. Español 9. Hablemos sobre la diversidad textual en la escuela primaria. Pueblo y Educación.

Domínguez, I. (2011) La enseñanza de la redacción. Pueblo y Educación.

García Alzola, E. y otros. (1978). Metodología de la enseñanza de la lengua. Pueblo y Educación.

González Núñez, R. y Fors Cruz, E. M. (1982.) Metodología de la enseñanza del español. Primera parte. Pueblo y Educación.

Goodman, Kenneth (1982). "El proceso de la lectura: consideraciones de las lenguas o el desarrollo". En: Ferreira, Emilia y Ana Teberosky. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI.

Hernández, J. M. (2010). La comprensión de textos: un desafío teórico y didáctico actual. En J. Montaña y A. Abello (Eds). (Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura, (pp. 105-157) Pueblo y Educación.

Mañalich Suárez, R. 2004). Taller de la palabra. Pueblo y Educación.

Montaña, J. R. y Abello Cruz, A. M. (2015) Leer y escribir, Pueblo y Educación.

Rico Montero, P. y otros. (2011) Procedimientos metodológicos y tareas de aprendizaje. Una propuesta desarrolladora desde las asignaturas Lengua Española, Matemática, Historia de Cuba y Ciencias Naturales. Pueblo y Educación

Rodríguez Pérez, L. (2005). Español para todos. Pueblo y Educación.

Rodríguez Pérez, L. y otros (1984). Metodología de la enseñanza del Español. (Lengua Española). Pueblo y Educación.

Roméu Escobar, A. (2000) El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Pueblo y Educación.

Roméu Escobar, A. (2011). Normativa. Un acercamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Pueblo y Educación.

Sales Garrido, L. M. (2004) Comprensión, análisis y textos. Pueblo y Educación.

LO CLÍNICO Y LO EDUCATIVO EN LA ATENCIÓN A NIÑOS CON ESTRABISMO Y AMBLIOPÍA

Autoras: MSc. Aniuska López Gouyonnet, alopezg@udg.co.cu

MSc. Morvelis Carvajal Rojas, mcarvajalr@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

El desarrollo de un niño transcurre en sus primeras etapas normalmente. Esto no significa que puedan aparecer ciertas desviaciones en la evolución de su desarrollo y es necesario conocer su diagnóstico desde edades tempranas y a la vez darle el tratamiento más efectivo en caso de que una función determinada haya llegado a un estado de anormalidad. En este sentido se encuentran las desviaciones en el analizador visual, por la trascendencia que tiene la visión para el desarrollo normal de un niño. La presente investigación tiene como objetivo explicar cómo transcurren las etapas de desarrollo visual normal en un niño con estrabismo y ambliopía, y qué tratamiento se orienta desde el punto de vista clínico y pedagógico en el contexto familiar, escolar y comunitario. Se utilizaron métodos del nivel teórico como: análisis y síntesis, inducción-deducción, histórico-tendencial; que sirvieron para los fundamentos teóricos de la investigación. Como métodos empíricos: la entrevista, la observación, talleres de socialización y criterio de especialistas. Dentro del método estadístico-matemático se encuentra el cálculo porcentual.

PALABRAS CLAVES: Estrabismo; Ambliopía; Desarrollo visual.

THE- EDUCATIONAL AND CLINICAL IN THE ATTENTION OF CHILDREN WITH STRABISMUS AND AMBLYOPIA

SUMMARY

The development of a boy usually lapses in its first stages. This doesn't mean that certain deviations can appear in the evolution of their development and it is necessary to know their diagnosis from early ages and at the same time to give him the most effective treatment in case a certain function has arrived to a state of abnormality. In this sense they are the deviations in the visual analyzer, for the transcendence that has the vision for the normal development of a boy. The present investigation has as objective to

explain how the stages of normal visual development lapse in a boy with strabismus and amblyopic, and what treatment it is guided from the clinical and pedagogic point of view in the family, school and community context. Methods of the theoretical level were used as: analysis and synthesis, induction-deduction, historical-tendencies; that they were good for the theoretical foundations of the investigation. As empiric methods: the interview, the observation, socialization shops and specialists' approach. Inside the statistical-mathematical method he/she is the percentage calculation.

KEY WORDS: Strabismus; Amblyopic; Visual development.

INTRODUCCIÓN

Los órganos de la visión se forman totalmente en el período embrionario, aunque la evolución de la función visual comienza en el momento del nacimiento. Todo este proceso de desarrollo continúa perfeccionándose y madurando hasta aproximadamente los nueve años, espacio en el cual es posible tratar enfermedades en la visión que puedan limitar su desarrollo. Su afección repercute en la aparición de determinadas particularidades que constituyen barreras en el desarrollo del niño.

En relación con la clasificación de las deficiencias visuales los especialistas manejan diferentes criterios sobre las implicaciones de la agudeza visual en el desarrollo del niño. Pese a ello, en los últimos tiempos se ha tratado de llegar a un acuerdo partiendo del concepto de que la visión tiene un carácter desarrollador y mientras más se estimule al niño, más este podrá ver.

Los estudios realizados por Barraga (1995) al respecto, tienen gran importancia en los momentos actuales pues sus concepciones están muy afines con las de la escuela socio-histórico-cultural, imprimen una nueva tónica en el concepto de las adquisiciones visuales que puede lograr el educando con visión disminuida, enfatizando en el valor que tiene la estimulación visual graduada y bien motivada.

De igual manera, realiza un análisis sobre el funcionamiento del niño en aras de que no se tengan en cuenta los medios de agudeza visual como un factor decisivo dentro del diagnóstico, pues existen niños que con una misma agudeza visual tienen una eficiencia visual diferente, criterio al cual se adscriben las autoras de este trabajo.

El objetivo de este trabajo va dirigido a fundamentar a partir de los diferentes métodos empleados cómo transcurren las etapas de desarrollo visual normal en un niño con estrabismo y ambliopía y qué tratamiento se orienta desde el punto de vista clínico y pedagógico en el contexto familiar, escolar y comunitario.

DESARROLLO

Refiere Barraga (1995) que el perfeccionamiento y la eficiencia visual son contingentes de factores fisiológicos, intelectuales y ambientales, son únicos e irrepetibles en cada persona, por lo tanto, no pueden ser medidos clínicamente con exactitud por el personal médico, por los psicólogos y por los educadores, y que debe ser abocado por su potencial, no por su carencia, para su crecimiento y desarrollo integral.

El estrabismo se presenta en los niños cuando ocurre una desviación involuntaria del eje visual que ocupa el objeto observado. Se produce en todas las direcciones de la mirada, en diferentes ángulos, puede ser transitoria o permanente. El tratamiento puede exigir el empleo de gafas o una intervención quirúrgica, sino ambas cosas. Es preciso planificar de manera individualizada el tratamiento en cada caso. Existen, no obstante, algunos principios generales que los pedagogos y todo el personal que trabaja en las escuelas especiales y posean niños con deficiencias visuales, deben conocer.

La operación se lleva a cabo, bien para rectificarlos ojos y garantizar el desarrollo normal de la visión binocular o si el niño no tiene visión binocular, se lleva solamente a cabo por razones estéticas. En el primer caso, el tiempo en que se realice puede tener importancia crucial y un retraso es susceptible de producir la pérdida de la visión binocular. En el segundo, la operación puede llevarse a cabo en el momento en que se decida. De esta manera, es preciso saber si la finalidad es funcional o estética.

La ambliopía se relaciona normalmente con el estrabismo, pero puede observarse a veces en niños con ojos rectos. La ambliopía significa que la agudeza central de un ojo

sano por lo demás se ve disminuida debido a que su imagen no se emplea para las funciones visuales superiores. Cuando están abiertos los dos ojos, el niño elige de manera inconsciente, la imagen del mejor. Si se tapa el ojo ambliope y después el normal, generalmente existe una diferencia en la respuesta del niño, que se siente más molesto cuando le tapan el ojo normal que cuando lo hacen con el ambliope.

La ambliopía congénita deficiente sola afecta, por lo común, a un ojo, se encuentra asociada con grados elevados de hipermetropía, miopía y astigmatismo. La ambliopía unilateral puede permanecer ignorada durante muchos años por el individuo y sólo descubrirse por alguna razón, como un accidente o examen funcional y es cerrado o cubierto el ojo sano. La ambliopía ex-anopsia es cualquier obstáculo a la visión congénita o de edad temprana que impide un enfoque perfecto sobre la retina, como la catarata y opacidad corneales, produce una ambliopía por falta de uso. Con frecuencia, la ambliopía se desarrolla en un ojo estrábico desde la primera edad, por su exclusión del acto visual, pues en este ojo se ha suprimido la imagen retiniana.

El ejercicio de este ojo antes de los ocho años, haciendo que el niño trabaje con él mientras que el ojo sano está cubierto, coadyuva a mejorar su agudeza visual. El tratamiento de la ambliopía consiste en corregir la causa del empleo desigual de los dos ojos, siempre que ello sea posible. Al mismo tiempo es preciso entrenaren diversas situaciones de juego al ojo ambliope. El ojo dominante (mejor) se tapa con algún material opaco o translúcido.

Para conseguir que un niño emplee el ojo ambliope, la situación de juego debe ser lo más acogedora posible. El niño y el adulto pueden, por ejemplo, leer libros con muchas ilustraciones pequeñas con detalles interesantes, el adulto puede dibujar imágenes y pedir al infante consejo. Se consigue así que este mire con atención la punta del lápiz. Los rompecabezas y otro tipo de juegos son métodos efectivos de entretenimiento. A medida que va mejorando la agudeza visual resulta más difícil buscar ilustraciones suficientemente pequeñas. Son necesarios tiempo, paciencia e imaginación para crear situaciones de juego que inciten al niño a emplear el ojo ambliope con efectividad.

Todo este proceso debe realizarse en conjunto, tanto la acción médica como la pedagógica, pues en dependencia de cómo evolucione el niño o la niña de forma

biológica y fisiológicamente, así serán los resultados que se obtendrán en el proceso educativo. Las incidencias negativas que se observan en su rendimiento académico son visibles totalmente cuando los niños aún no han alcanzado la suficiente eficiencia visual, aparecen dificultades en los trazos de los rasgos y los números, en la orientación espacial, en el reconocimiento de las formas, los colores, visión borrosa, escritura en bloque, encabalgamiento, escritura en espejo, omisiones, sustituciones, transposiciones, entre otras dificultades que afectan el proceso de aprendizaje.

Cuanto más intenso sea el entrenamiento, antes se verán los resultados. Una vez que se ha logrado una agudeza visual normal, puede disminuirse el entrenamiento, pero es preciso mantener bajo minucioso control la situación hasta la etapa escolar, momento en el que la madurez de las funciones visuales garantiza la permanencia de los resultados. La efectividad del tratamiento de la ambliopía se ve afectada si se inicia tardíamente. Si se toma conciencia de la importancia del tratamiento temprano y se emplean numerosos métodos actualmente disponibles para el seguimiento del desarrollo visual, mejorará la calidad de la visión en los infantes.

Las principales limitaciones están reflejadas en la percepción de los objetos y fenómenos que le rodean, la orientación en el espacio, la formación de representaciones, y la capacidad de medición; aparecen reducidas las necesidades perceptivas, como el gusto por lo bello; pueden provocar rasgos negativos de la personalidad como egoísmo, poca independencia, negativismo, indiferencia hacia las demás personas, entre otras.

En Cuba se manejan diferentes conceptos que posibilitan comprender el proceso visual, los que se analizarán a continuación:

Una persona con discapacidad visual es aquella que se le afecta su visión por diferentes causas, su agudeza visual oscila entre 0 y 0,3 dioptrías y un campo visual menor a 20 grados. Se tiene en cuenta la visión central en el mejor ojo con su correspondiente corrección óptica y no mejora con tratamiento quirúrgico. Esto significa que necesitan de todo un conjunto de ayudas y apoyos, y así garantizar su inclusión con igualdad de oportunidades.

Para lograr establecer un rango criterial para su estudio hay elementos que permiten comprender esta discapacidad, entre ellos se encuentran: la agudeza visual, el campo visual, la capacidad visual, y la percepción visual. La agudeza visual es una medida de la habilidad para distinguir claramente detalles de un objeto a distancias determinadas. El campo visual es el espacio objetivo mediante el cual se puede percibir todo lo que en él se encuentra ubicado. Su amplitud varía con el tamaño de los objetos, el color, la intensidad de la luz, el contraste y la adaptación del ojo. En un ojo bajo condiciones normales el campo visual abarca hacia fuera 90 grados o más, hacia adentro, entre 45 y 60 grados, hacia arriba entre 45 y 55 grados, y hacia abajo, entre 50 y 70 grados.

La capacidad visual depende de la habilidad de la habilidad del sujeto para comprender y procesar la información visual y posibilita su eficiencia visual, pues debe ejercer el control del mecanismo visual y ser capaz de enfocar, fijar y sostener la mirada hasta que pueda obtener una imagen o mensaje que le permita ver el movimiento, adquirir la noción tridimensional para el análisis de la distancia y la posición. El cerebro debe poseer la habilidad suficiente de tomar una imagen distorsionada, llevarla a una imagen conocida y compararla con ella.

La percepción visual comprende el procesamiento, codificación e interpretación de los mensajes que se reciben a través de la visión. Consiste en el uso de la vista para dar sentido a lo que se ve, es saber notar diferencias que sirven de base para tomar ciertas decisiones visuales.

Se emplean algunos métodos psicológicos y pedagógicos:

Discusión en grupos

Objetivo:

Su propósito general es cambiar las actitudes individuales y colectivas en el marco del grupo hacia la persona con discapacidad visual. Es por lo tanto un método de educación grupal que sirve para preparar a las personas para compartir el trabajo en equipo con las personas discapacitadas visuales y contribuye al ejercicio de la opinión positiva y la responsabilidad individual.

Entrevista

Objetivo:

Su propósito general es obtener información acerca de las posiciones fundamentales sobre la discapacidad visual y dinamizar el cambio de actitud con relación a la inclusión e integración social del niño con discapacidad y con ello contribuir a mejorar su relación, identificación y compromiso.

Taller de socialización**Objetivo:**

Su propósito general es socializar los elementos caracterizadores de la discapacidad y su incidencia en la personalidad y el aprendizaje del niño. Puede ser temporal o permanente. En el primer caso se emplea para la capacitación ocasional de personas o para la discusión de experiencias con relación a una actividad, puede formar parte de un proceso de transformación, es decir, puede emplearse para la evaluación parcial o final de un proyecto.

El taller permanente es una forma empleada para los procesos de creación y aprendizaje.

Charla**Objetivo:**

Tiene un objetivo fundamentalmente orientador con relación a un tema específico. Regularmente tiene un carácter muy informal, puede ser única o varias, según la amplitud del tema. La charla generalmente impartida por un especialista no tiene que ser necesariamente de una comunicación unidireccional, pues es recomendable la participación activa del auditorio a través de preguntas o la exposición de experiencias personales y por eso el expositor debe buscar recursos polémicos que despierten la motivación. Puede ser acompañada de medios audiovisuales.

Observación**Objetivo:**

Su objetivo fundamental radica en determinar donde se producen las principales manifestaciones de las alteraciones visuales en la personalidad del niño, y las posibilidades para su corrección oportuna.

Criterio de especialistas

Objetivo:

Posibilita aunar criterios acerca de las manifestaciones particulares y generales de las alteraciones visuales en el niño y cómo estas pueden repercutir en su entorno social.

Atendiendo a estas realidades la Pedagogía y Psicología Especial, promueve los proyectos de estimulación visual en el municipio Bayamo para favorecer el desarrollo visual en los niños con discapacidad visual.

Luego de un estudio para generalizar la propuesta se valoraron los programas de las áreas de desarrollo de la escuela especial, entrevistas a maestros del nivel preescolar y primario, se pudo constatar que en el programa establecido para la estimulación visual aún se aborda el proceso de percepción visual a partir del procesamiento, codificación e interpretación, manifestándose sólo hasta esta último subproceso. Esto demuestra que el papel de interacción del niño con el objeto o fenómeno se limita hasta la interiorización de lo que percibe, no de cómo exterioriza lo que interpretó.

El proyecto de estimulación perceptual persigue como objetivo fundamental que el niño le confiera significados a los conceptos espontáneos y científicos a los estímulos que percibe, de manera que se desarrolle el proceso visual hasta el máximo de sus posibilidades.

Principios elementales para el proceso de estimulación perceptual:

- La visión en un sistema visual dañado sigue la misma progresión que en un sistema visual normal, pero de una forma más lenta.
- El aprendizaje visual no es independiente del desarrollo cognitivo del niño.
- Siempre que exista un resto visual debe estimularse por mínimo que sea.
- El funcionamiento visual depende de las experiencias, motivaciones, necesidades, de la persona.

- La estimulación visual no mejora la agudeza visual, pero sí el desempeño visual.
- La severidad del defecto no siempre determina cuánto el niño pueda ver.
- Observando y evaluando las conductas visuales se puede estimular el aprendizaje visual, no se relaciona con la agudeza visual.
- La visión no puede ser ahorrada, ni gastada.
- Cuanto más pequeño es el niño, mayor es la posibilidad de desarrollo.

Acciones a desarrollar:

- El trabajo de orientación al maestro y a la familia.
- Entrenamiento de la visión a partir de la actividad lúdica como actividad fundamental en la etapa preescolar.
- Utilización del entorno para la formación y desarrollo de los conceptos espontáneos y científicos.
- Cumplimiento de las condiciones adecuadas para el mejoramiento de la visión: ubicación del alumno, iluminación, color de la pizarra, contrastes, características de los materiales de estudio y utilización de las ayudas ópticas y no ópticas.

Generalización del proyecto:

Este estudio, con carácter preliminar, está dirigido a la organización de un proyecto perceptivo – cultural en las escuelas para niños con discapacidad visual de la Educación Especial. Además, tiene como objetivo general desarrollar un programa de superación encaminado a la preparación de los docentes para la formación de una cultura hacia lo que se percibe y hasta lo que se percibe por los niños. Este proyecto pretende socializar como ideas básicas:

- El hombre es un producto de la evolución natural.
- El hombre es un ser consciente capaz de transformar la naturaleza y a sí mismo, integrando a este proceso a la naturaleza como un entorno dinámico.
- Esa transformación no siempre ha repercutido en beneficio de la naturaleza y muchas veces ni del hombre mismo.

- Todos los seres vivos somos elementos de un gran sistema, la biosfera y coexistimos en un delicado equilibrio.
- El hombre necesita una nueva escala de valores para vivir armónicamente con la naturaleza.
- Cómo puede apreciar la belleza del entorno que lo incluye.
- Qué debe hacerse para concientizar al adulto en la potenciación de las necesidades y posibilidades de cada niño.

El Proyecto perceptivo –cultural es una nueva visión pedagógica, psicológica y didáctica que permite cambios necesarios en la actitud perceptual de los niños, para lograr una correcta integración en la sociedad que garantice el respeto hacia la persona con discapacidad visual, con el propósito de reafirmar además, los valores humanistas de cada individuo.

Integrarse no es sólo lograr una aceptación plena de la sociedad, sino estar a tono con ella y contribuir de la forma tal que cada individuo pueda aportar al desarrollo de la misma nueva acción para transformarla.

CONCLUSIONES

La ponencia que se presenta analiza algunos de los elementos más importantes que se deben tener en cuenta para favorecer el desarrollo de la percepción visual en niños con estrabismo y ambliopía. Se analiza el papel de la escuela como fenómeno social en la formación de una cultura perceptual y su influencia en el desarrollo del niño para lograr un uso al máximo de sus posibilidades de la visión.

Se proporcionan los elementos que pueden ser punto de partida para el establecimiento de un proyecto educativo de estimulación perceptual. Esto repercute favorablemente desde el punto de vista fisiológico y social en el niño, pues permitirá acomodar las necesidades de cada niño, tomando en consideración los medios disponibles para la realización de las acciones de carácter perceptual en interacción con el medio que le rodea.

Como resultado su vida en el ámbito escolar, familiar y comunitario se hace más asequible y amena. Se logra una mejor integración social e inclusión del niño desde la Educación Especial hacia la escuela regular y de esta forma se garantiza elevar la cultura en su totalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bell Rodríguez, R. Convocados por la diversidad, Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.
2. Bell Rodríguez, R. Educación especial: Razones, visión actual y desafíos, Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.
3. Fernández Fernández, Ileana. Tesis de doctorado, Modelo pedagógico para el perfeccionamiento de las representaciones del esquema corporal en niños de 4 a 5 años de edad, 2000.
4. Hyvarinen, Lea: La visión normal y anormal en los niños, Madrid: Editorial ONCE, 1988.
5. 1988.
6. López Machín, R. Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad, Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000.
7. Lucerga Revuelta, Rosa. Palmo a Palmo, Madrid: Editorial ONCE, 1988.
8. Martín, González, Dulce María. Educación de niños con discapacidades visuales. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003
9. Vigostky, L.S. Obras completas, t. V. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

DESAFÍOS PARA LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS EN INGENIERÍA

Autores: DrC. Juan Alberto Mena Lorenzo, juanmenalorenzo1962@gmail.com
DrC. Jorge Luis Mena Lorenzo, jorgemenalorenzo@gmail.com

Universidad de Pinar del Río, Cuba

RESUMEN

El estudio realizado centra su atención en los desafíos para lograr la integración curricular de contenidos científicos como cualidad esencial para la formación profesional de estudiantes cubanos de Ingeniería. Fueron empleados métodos teóricos (el histórico-lógico, la modelación, el sistémico-estructural-funcional, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo); y la revisión de documentos como método empírico. La investigación tuvo carácter descriptivo y asumió un enfoque mixto. El análisis realizado permitió comprobar la tendencia creciente hacia la necesidad del fortalecimiento de este proceso, en tanto ha constituido un problema no resuelto en la formación integral de estos profesionales.

Palabras clave: integración de contenidos, apropiación, formación profesional.

INTRODUCCIÓN

Transcurridos casi cuatro lustros del siglo XXI resulta sorprendente que la enseñanza de los contenidos científicos en las carreras de ingeniería continúe siendo parcelada (Lara, 2016; Martín, Mena & Valcárcel, 2018) y descontextualizada de las necesidades propias del profesional en formación (Santos, 2008; Fazenda, 2015; Mena, Cabrera & Navarro, 2017). Un análisis pausado sobre la temática devela, por una parte, que no hemos avanzado lo suficiente (Cabral, Rebelo & Lopes, 2017); y por la otra, que se cumplen las palabras de Mario Benedetti al profetizar: «Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, cambiaron todas las preguntas».

Válida aseveración del poeta pues sus criterios, interpretados desde nuestro contexto educativo, evidencian la contradicción dialéctica que se manifiesta entre las necesidades de la sociedad y el creciente desarrollo de las ciencias como fuerza productiva vital que da solución a problemas fundamentales del desarrollo científico, técnico y social. En tal sentido, y en definitiva, «preguntas y respuestas» conforman un par dialéctico indispensable en nuestras aulas universitarias.

Como soporte de estas ideas, consideramos que los currículos diseñados para la formación profesional de los ingenieros en las universidades requieren de una sólida, suficiente, integrada y siempre actualizada base científica que facilite el uso de conocimientos establecidos, su reconstrucción y transferencia a nuevos contextos socio-productivos. Estas constituyen cualidades que deberán acompañar a un buen ingeniero en su vida profesional, las que sin duda garantizarán el «aprendizagem ao longo da vida» que necesaria y oportunamente se preconiza en el ámbito europeo (Neves, 2010; Oliveira, 2010).

Sin embargo, en general los estudiantes que arriban a las carreras de ingeniería en todo el mundo llegan con conocimientos muchas veces obsoletos, confusos o incorrectos (Neumann, 2014; Redish, 2014), lo que requiere nivelar su estructura cognitiva, procedimental y actitudinal en ciencias como punto de partida para emprender la apropiación de nuevos aprendizajes. Esta regularidad fue determinada antes en el estudio realizado como parte de un proyecto financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Investigadores como Pérez *et al.* (2013) concluyeron que los estudiantes de ingeniería en la Universidad de Pinar del Río inician sus estudios con un nivel de razonamiento científico “todavía en transición al razonamiento formal” (p. 34), lo que limita la consecución “de los objetivos tradicionales del nivel universitario, como el aprendizaje de información y procedimientos relativamente complejos” (p. 34).

Paradójicamente, y como plantean Mena & Mena (2011), un ingeniero debe aprender a discernir entre el carácter unificado, totalizador e integral con que existe y se percibe la naturaleza y lo incompleto, fragmentado e históricamente condicionado de los

conocimientos científicos aprehendidos (necesarios y suficientes) para solucionar problemas profesionales.

De acuerdo con Repilado (2008), ésta es la contradicción esencial del proceso de integración de contenidos. Por tanto, aceptar este postulado implica reconocer el vínculo entre la formación del pensamiento integrador en los estudiantes y la integración de contenidos científicos como estrategia de enseñanza y estrategia de aprendizaje, insistimos, para toda la vida.

En el presente estudio nos proponemos identificar los principales desafíos para lograr la integración curricular de contenidos científicos como cualidad esencial para la formación profesional de estudiantes cubanos de ingeniería. Lo haremos conscientes del desafío que representa para la educación universitaria romper el paradigma tradicional de impartir clases (Padilla, 2008), y por asumir a plenitud que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias son procesos de compromiso y acompañamiento, que deben tener a la mira su impacto en la educación científica y profesional de los ingenieros en formación.

DESARROLLO

Categorías fundamentales en la formación profesional

La relación entre integración de contenidos profesionales y apropiación, resulta hoy una analogía esencial del proceso de formación profesional. Su carácter condicionante constituye una invariante importante como expresión fundamental de la integralidad o competencia de nuestros graduados.

En el contenido de enseñanza se concentra aquella parte de la cultura y la experiencia social legada por la humanidad que debe ser asimilada por los estudiantes. Este criterio es importante si se tiene en cuenta que la influencia histórico-cultural (Vigotski, 2009) puede determinar el rumbo de la formación profesional y el carácter lógico, psicológico y didáctico del sistema de conocimientos, habilidades y valores.

En este sentido, concebimos los contenidos profesionales como aquella parte de la experiencia histórico social, cultural, científico-técnica y tecnológica que es importante, necesaria, significativa y útil para el estudiante, que le permite poseer una preparación

general, técnico-profesional integral, posibilitando su desempeño exitoso en correspondencia con los intereses sociales y laborales (Mena, 2008).

El contenido profesional (visto como conocimientos, habilidades y valores profesionales), posibilita el desarrollo de las capacidades del futuro trabajador y contribuye a la ejecución de una variedad de funciones laborales, que garantizan su interrelación activa con la profesión. En función de ello, resulta importante el modo en que se organicen y desarrollen, concibiendo su sistematización desde los dos contextos esenciales del proceso de formación profesional: la institución educativa y la empresa.

Durante su formación el estudiante debe resolver problemas contextualizados y representativos de los intereses de la profesión tanto en la institución educativa como en la empresa. Este enfoque renovador que sitúa la enseñanza en contexto favorece el aprendizaje auténtico de los contenidos y métodos profesionales.

En este orden de ideas, reconocemos a la apropiación de contenidos profesionales como aquellas formas y recursos diversos a través de los cuales el estudiante, de manera activa y en íntima interrelación con profesores, especialistas instructores, tutores, demás estudiantes del grupo y el resto de los trabajadores que conforman el colectivo, hace suyos los conocimientos y habilidades de la profesión y convierte en cualidades personales la cultura que caracteriza el entorno socio-laboral en que se desempeñará (Mena, 2012, p. 94).

Concretamente, la apropiación de contenidos profesionales permite al futuro trabajador alcanzar su integralidad e identidad, desempeñándose en los mismos escenarios en que lo hará en el futuro. De modo que, para el estudiante apropiarse de los contenidos profesionales, como proceso y resultado en sí, significa integrar conocimientos, habilidades y valores que recibe durante su formación inicial y que les serán imprescindibles para alcanzar su integralidad y demostrarla durante su desempeño profesional, enfrentando y resolviendo problemas de su profesión sobre la base de una visión holística del mundo.

Ello nos conduce a la tercera categoría: integración de contenidos, para la que retomamos el pensamiento de Martí (1975, p. 164), al referirse que:

Tortura la ciencia y pone el alma en el anhelo y fatiga de hallar la unidad esencial, en donde, como la montaña en su cúspide, todo parece recogerse y condensarse [...] El Universo es lo universo. Y lo universo, lo uni-vario, es lo vario en lo uno. La Naturaleza llena de sorpresas es toda una.

Esta perspectiva es negada por el modo fragmentado en que se organizan los currículos en la actualidad, teniendo sus raíces en el propio proceso de profundización y especialización de las ciencias. Estas experimentaron la necesaria derivación hacia disciplinas científicas, “cada una con su marco conceptual correspondiente que pocas veces revela un origen común o una interrelación”. (Peme *et al.*, 1984, p. 9).

Sin embargo, celebridades como Marx (1818-1883), Dewey (1859-1952) y Piaget (1896-1980), consideraban que las ciencias poseen principios que dinamizan su unidad, por ello se precisan esfuerzos comunes para trascender sus fronteras. Tales encuentros Engels (1982), los llamó “puntos de crecimiento de la ciencia, que son el resultado de sus interacciones.” (p. 134).

De modo que, los estudios realizados en torno a la integración de contenidos revelan, al menos, dos tendencias fundamentales (Mena & Mena, 2019). Por una parte, la que asume a la integración como fundamento esencial del modelo didáctico de las ciencias; y por la otra, la que interpreta que esta es una dimensión dentro de la teoría del diseño curricular.

Fumagalli (1993), considera que la integración enriquece los esquemas de conocimiento de los estudiantes, lo que requiere promover “una integración conceptual basada en relaciones de significado.” (p. 46). Si lo aprendido puede entrar en relación e integrarse a conocimientos correctamente poseídos, es posible incorporarlo a las estructuras de conocimientos existentes, lo que facilita la apropiación del contenido y evita el aprendizaje memorístico.

Para Sivira (2008), la integración de contenidos da la posibilidad de crear procesos alternativos y creativos de aprendizaje que amerita la actualización del docente para desarrollar habilidades básicas en los estudiantes, huyendo de lo cotidiano.

Pero es necesario elevar la eficiencia de los procesos formativos y evitar repeticiones innecesarias en la enseñanza y el aprendizaje; lo que implica que los que enseñan

guíen y orienten a los estudiantes para que aprendan a descubrir las propiedades, regularidades y nexos esenciales del objeto de estudio, y puedan aplicar los conceptos y categorías aprehendidos.

Entre tanto, un docente integracionista se distingue por el dominio de las regularidades, leyes, principios y procedimientos didácticos con que interviene durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) y por su relación con las regularidades, leyes y principios del mundo del trabajo, marcado por el cambio permanente de los paradigmas tecnológicos. Garantiza su profesionalidad como resultado del acercamiento sistemático al progreso conceptual de la didáctica de las ciencias, al desarrollo de su ciencia y a los rigores de la profesión, fuentes de las que se nutre para enriquecer sus modos de actuación y el de los estudiantes.

Desde una segunda mirada, Beane (2005), asegura la integración de contenidos como una teoría del diseño curricular que se ocupa de mejorar las posibilidades de la integración personal y social mediante la organización del currículum sin tener en consideración la separación por asignaturas. Díaz (2005), considera que la integración de contenidos tiene que ver con el modo de conformar el currículum como una totalidad consistente y coherente, que incluya sus elementos constitutivos de forma coordinada e interdependiente.

En esta línea de pensamiento se encuentran Rosell, Dovale & González (2004), para quienes la integración debe ser interpretada como “la agrupación de los contenidos fundamentales de varias disciplinas, que se interrelacionan y pierden su individualidad para formar una nueva unidad de síntesis interdisciplinaria con mayor grado de generalización” (p. 43).

No es suficiente concebir un currículum integrado bajo los preceptos de una enseñanza parcelada (Mena, 2012). La enseñanza y el aprendizaje preceden al desarrollo, y para ello la integración de contenidos debe comenzar por integrar a los docentes que inciden en la formación profesional.

En la práctica, los modelos pedagógicos propenden de manera creciente a la fragmentación de los saberes. De este modo el profesor va, como diría Karl von Clausewitz (1780-1831), en su libro *De la Guerra*: «de victoria en victoria hasta la

derrota final», que resulta ser un profesional no competente, con limitaciones para su desempeño profesional.

El unir y re-unir los saberes disgregados en disciplinas aisladas con sentido para el que aprende, requiere de un análisis profundo en el plano didáctico, a nivel curricular y a nivel de las actitudes de los actores socio-laborales implicados.

De cualquier manera, se reconoce la integración de contenidos como el proceso profesionalizador y sistémico que genera una enseñanza integrada de las ciencias y que conduce a los estudiantes al tránsito progresivo de sus conocimientos disciplinares (profundos, extensos y amplios) a sus conocimientos integrados (profesionalizados, fundamentalizados y sistematizados), hasta transferirlos al objeto de la profesión, favoreciendo la apropiación de contenidos que garanticen al trabajador en formación las competencias suficientes para un desempeño efectivo.

Sin embargo, enseñar a integrar contenidos significa un gran desafío para los docentes que se traduce en la necesidad de lograr que la formación profesional responda al encargo social asignado.

Primer desafío: la concepción del proceso formativo

En la pedagogía cubana actual se discute, tanto a nivel teórico como en la práctica educativa, el modelo ideal de formación profesional que debemos desarrollar. Una de las propuestas que más responde a este propósito es el Modelo de Formación Profesional Compartida, donde «se comparte» la responsabilidad en la preparación de los estudiantes entre las instituciones de formación profesional y las empresas.

Una mirada al encargo social de la formación profesional cubana esclarece la necesidad de este nuevo modelo: formar profesionales integrales, protagonistas esenciales de la necesaria transformación socioeconómica del país, territorios y localidades en estrecha relación con el sector empresarial.

Hoy la eficiencia del proceso de formación profesional debe evaluarse por su capacidad para traducir la integración en una concepción pedagógica armónica, sistémica e integral de ideas, medidas, iniciativas, procedimientos y hechos concretos (Mena, Aguilar & Mena, 2019). Esto es solo posible desde una concepción de proceso

compartido, en el que todos participen con igualdad de responsabilidades durante el ciclo formativo del profesional.

Como regularidad sucede que la formación de profesionales encierra una gran contradicción dialéctica, manifestada entre las necesidades crecientes de la sociedad y el mercado laboral y el creciente y cambiante desarrollo de las ciencias, con el surgimiento de nuevos paradigmas tecnológicos que producen nuevos contenidos profesionales en todas las esferas.

En el orden científico-investigativo van apareciendo resultados ligados a las experiencias en el uso del contexto empresarial para el desarrollo de determinadas modalidades de enseñanza práctica. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones conocidas se centran en las prácticas laborales y en la inserción laboral que, como se conoce están referidas a la formación profesional específica. Es necesario trabajar en el resto de los componentes que intervienen en el proceso pedagógico y que resultan básicos para poder llegar a los contenidos específicos. En ellos también se requiere de los escenarios empresariales y de las experiencias de especialistas que, junto a los docentes deben concebir el proceso pedagógico.

Como síntesis de este desafío, se considera a la integración instituciones de formación profesional-empresas como invariante del modelo de formación profesional compartida. Este proceso armónico y sistémico tiene carácter pedagógico y se manifiesta en ambas entidades, a partir del accionar coherente y mediador de profesores, especialistas y tutores, en la dirección de actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas que, concebidas durante todo el proceso formativo, posibiliten la apropiación por los estudiantes de los contenidos y métodos profesionales en el mundo del trabajo, como una contribución sensible al desarrollo socio-económico local.

Segundo desafío: el trabajo metodológico en función de la formación profesional

El trabajo en la institución educativa estará organizado en función de conseguir la formación profesional de acuerdo al modelo exigido en el currículo. Por ello el trabajo metodológico en todas las áreas y departamentos ha de partir del estudio profundo, del análisis y reflexión sobre el Modelo del Profesional como documento rector que impulsa el cambio en la organización de las enseñanzas. Este orienta a cada docente para que

su accionar formativo se encamine hacia el objeto de la profesión desde su propia disciplina. Este es el punto de partida para hacer significativo el contenido profesional y lograr la integración de contenidos de su ciencia al objeto de la profesión.

En este sentido, proponemos a continuación algunas pautas importantes a tener en cuenta:

- Implementación consciente y sistemática de las acciones secuenciadas del algoritmo de trabajo del profesional en cada PEA.
- Superación del concepto de docentes que prestan servicios a las especialidades y carrera por la de docentes con competencias para comprender su ciencia y la profesión.
- Planificación de situaciones de aprendizaje en contextos productivos reales.
- Seguimiento sistemático y compartido a la formación profesional

La incorporación consciente y sistémica de las acciones secuenciadas del algoritmo de trabajo al PEA, no puede ser responsabilidad sólo de los docentes de la profesión; la participación tiene que ser de todos los docentes, como condición para lograr la integración y que el estudiante pueda ir apropiándose de los contenidos. Es el área técnica la principal responsable de la modelación de ese profesional. En ella se concentran los especialistas, los equipos de trabajo técnico y tecnológico y se diseñan las principales actividades a desarrollar de manera compartida.

El contexto académico y áulico puede conducir a la asimilación reproductiva de habilidades asociadas al aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, cuando esta situación de aprendizaje tiene lugar, como resultado de la proyección metodológica, en contextos productivos reales, el estudiante puede vivenciar cada fenómeno o proceso derivado de este, emplear herramientas para la obtención de un producto u ofrecer un servicio, tomar decisiones, acertar, equivocarse y estimar las consecuencias para sí, para el colectivo y para la sociedad

Por otro lado, las empresas exigen a los estudiantes saber hacer y saber comportarse ante situaciones profesionales, en problemas tangibles, urgentes de solución. Durante el proceso productivo-pedagógico tienen que aprender a actuar utilizando el

conocimiento integrado. Ello solo es posible si los docentes desde la escuela enseñan a integrar los contenidos a partir de un trabajo metodológico integrado, que se parezca más cada día más a las condiciones en que los futuros profesionales se desempeñarán.

Tercer desafío: la concepción del desarrollo técnico y profesional integral del estudiante a partir del año académico

El trabajo del año académico constituye todo un desafío en la formación profesional. Dicha etapa es la menos estudiada de este proceso y es donde se garantizan los logros del tránsito formativo de los futuros profesionales. De acuerdo con Bermúdez & Pérez (2016), el desarrollo técnico y profesional integral del estudiante constituye el proceso de acercamiento gradual de la formación básica al logro de las competencias profesionales, a partir de la complementación de las exigencias del modelo del profesional con sus necesidades personales. Dichos autores le adjudican gran importancia a la cooperación entre educadores y estudiantes para lograr la apropiación de la cultura técnico-profesional en forma integral, sobre la base de una educación que constituya un sistema de influencias educativas, consciente, organizado y dirigido al desarrollo del sujeto.

El desarrollo reclama la integración de rasgos y contenidos que tipifican al Modelo del Profesional. Esta integración necesita de un sistema de influencias educativas, formativas conscientemente organizado; es decir, necesita de todos los docentes (profesores y especialistas) que intervienen en el proceso.

Sin embargo, el desarrollo que lo va acercando a las exigencias del Modelo del Profesional requiere de una estructuración precisa de los objetivos y contenidos profesionales de manera gradual y por etapas. Estas etapas las constituyen los años académicos.

Si bien el grado de integralidad y de competencias en el profesional está dado en la medida en que finalmente pueda enfrentar y resolver los problemas de su profesión con efectividad durante su desempeño profesional, este desempeño se va construyendo gradualmente, de lo simple a lo complejo.

De este modo, los estudiantes pueden enfrentarlos a partir de sus conocimientos integrados y los docentes evalúan el grado en que estos conocimientos integrados

tuvieron salida en los problemas profesionales con los que trabajaron en sus tareas integradoras y en la disciplina principal integradora. El desarrollo integral y paulatino que se va produciendo en el estudiante, no debe ser medido a través de una evaluación solo en el plano teórico.

Es ahí donde cobra importancia el año académico. Organizar esta parte del proceso, requiere la determinación de todos sus componentes de acuerdo a la etapa. Así se puede discernir con claridad desde el departamento docente del área técnica (y de este al resto de los departamentos, en qué grado el Modelo del Profesional se va logrando en la etapa.

Esta organización permite regular y evaluar de manera sistemática cómo se van integrando en el profesional las culturas general y básica, política, tecnológica, económica y productiva que aseguran la competencia del profesional. De esta manera, la integración de contenidos se concreta en el perfil profesional del estudiante a nivel de año académico constituyendo un medidor de su grado de aproximación al Modelo del Profesional.

Por último, la evaluación de los resultados de la integración de contenidos, como expresión de la apropiación de estos por el estudiante, pone en condiciones a los docentes del año académico de realizar una Entrega Pedagógica efectiva a los docentes del año académico siguiente, donde reflejen de manera integral cómo ha sido el tránsito de los estudiantes por la etapa de formación.

Cuarto desafío: el colectivo de disciplina, asignatura o área de conocimiento

Uno de los logros del proceso de formación profesional es el trabajo colectivo de las disciplinas, asignaturas o áreas de conocimiento. Sin embargo, este trabajo pierde objetividad cuando se desconoce el Modelo del Profesional y como consecuencia el tributo de cada área de conocimientos a la carrera y especialidad, acabando por parcelar y descontextualizar la enseñanza.

En el Modelo del Profesional está presente el método que éste deberá seguir al ejercer su profesión, su algoritmo de trabajo, por lo que profesionalizar el proceso de apropiación según el objeto de la profesión en el proceso pedagógico, conlleva a la eficiencia de este último.

El Modelo del Profesional debe ser una brújula al diseñar la disciplina, para que las actividades que desarrollan de manera cooperada los educadores y los estudiantes en el contexto de la formación compartida, estén coordinadas metodológicamente de manera sistémica e interdisciplinar y en función de las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas que deberá ejercer en condiciones reales y concretas o modeladas.

De manera que la función profesionalizadora está estrechamente relacionada con el carácter interdisciplinar que debe tener el proceso, en relación con la integración de asignaturas como criterio para seleccionar los contenidos y los escenarios escolares y empresariales, esencia del principio básico de estructuración del proceso pedagógico.

En un currículo integrado las disciplinas, asignaturas o áreas de conocimiento han de concebirse como áreas del saber que designen un sistema organizado (no cerrado) cuyas partes, coincidentes con su totalidad, reflejen la lógica de la ciencia que les da origen y enriquezcan, desde su singularidad, la lógica de la profesión.

Estos razonamientos exigen que cada disciplina y asignatura esté constituida por un sistema de componentes didácticos integrados *para sí* (hacia dentro), como condición esencial para convertirse, primero en áreas de saberes potencialmente integrables entre sí (ciencias, humanidades) y más tarde con el área de los conocimientos técnicos y profesionales (hacia la profesión). Dichas etapas, constituyen condicionantes para la integración de contenidos.

La integración de contenidos alcanza su nivel más alto de desarrollo cuando se crean las condiciones para que los estudiantes integren a la profesión lo aprendido de las disciplinas y asignaturas. En esta etapa confluyen los profesores de ciencias, humanidades, de la asignatura principal integradora en el semestre y año académico y los estudiantes, enfrentándose juntos a situaciones que provienen del contexto profesional.

Pongamos un ejemplo, relacionado con la formación de un concepto a partir de la integración de contenidos. Es importante observar cómo transcurre el proceso de asimilación de los conceptos cotidianos, intelectuales o generales y científicos o técnicos profesionales. Cuando se habla de propiedades como la dureza y resistencia

en los metales (disciplinas y asignaturas de Química y Física), cualquier estudiante puede asociarla a metales como el hierro y el acero; lo sabe por la experiencia vivida, por conocimientos previos. Las definiciones de estos dos metales tienen una connotación intelectual primero, que va tornándose en científica en la medida que aumenta la información del estudiante (asignatura Tecnología de los materiales). Así, teóricamente y a través del diagrama hierro-carbono conoce sus diferencias, su composición, sus propiedades físicas y químicas y modos de obtención, e incluso en determinados momentos a simple vista podría diferenciarlos.

Sin embargo, el estudiante puede apropiarse de este contenido verdaderamente cuando en la clase práctica desarrollada en el taller (Taller de maquinado), trabaja con estos metales, los selecciona para un proceso de elaboración mecánica, selecciona las herramientas, los maquina, los transforma en artículos y comprueba su comportamiento real de acuerdo a sus determinadas propiedades ante los diferentes regímenes de corte. Se apropia del concepto cuando este ha llegado al plano científico o técnico-profesional, cuando lo ha experimentado en la práctica (Teoría del conocimiento en su espectro más objetivo).

La apropiación del concepto para el estudiante tiene lugar cuando, a partir de la integración de contenidos de las tres áreas de conocimiento citadas, un concepto cotidiano ha transitado hasta estados en que el estudiante ha experimentado situaciones reales. Es decir, la comprensión del discurso o del lenguaje técnico-profesional solo se completa cuando el estudiante lo vivencia en la práctica profesional.

Aún más, si la actividad práctica se orienta a términos económicos, ecológicos, de productividad, importantes en la selección adecuada del material más conveniente para la fabricación de la pieza, si se analizan sus costos y la rentabilidad de su producción, entonces la significación del contenido aumenta por la comprensión del estudiante sobre el aporte económico y social que hace. Además del significado del concepto se le está imprimiendo una significación y un valor añadido a la especialidad y/o carrera que se estudia.

Para lograr tal propósito se requiere del diseño de actividades docentes que motiven a los estudiantes para aprender de forma integrada, autodescubriendo la significatividad

de cada aprendizaje. En tal sentido se deberían tener en cuenta tres principios esenciales en la integración que dinamizan la apropiación de contenidos profesionales: la profesionalización, la fundamentalización y la sistematización.

La profesionalización como principio tiene su esencia en la necesidad de convertir todos los componentes y categorías del proceso pedagógico de cada disciplina y asignatura de una carrera o especialidad en elementos esenciales que responden directa y explícitamente al objeto de la profesión. Cada clase tiene que «ser y parecer» un contexto desarrollador en el que, a la vez que aprendan la ciencia, comprendan su aplicación, respondan al «para qué» necesitan dichos contenidos y métodos, y lo más importante, cómo los transfieren durante la solución de problemas profesionales. De lo contrario puede ser importante para quien la dicta pero intrascendente para quien «la escucha», y eso nos conduciría a la «derrota final».

El principio de la fundamentalización tiene su esencia en la organización y estructuración en forma sistémica de las experiencias socio-científicas y socio-profesionales que han de ser asimiladas por los estudiantes. Estas se conciben como contenidos básicos fundamentales integrados al servicio de la profesión, y es el resultado del trabajo metodológico a nivel de año académico, departamento, disciplina y asignatura; en planificar con antelación cómo nos integraremos «para sí y para los demás». Cada vez son menos los tiempos curriculares para formar a un profesional en función de las demandas socio-productivas, y resulta complejo formar competencias en cada profesional, hacerlo útil, necesario e imprescindible.

La sistematización como principio permite operar con el contenido como necesidad práctica, no se agota en los marcos de una disciplina sino que requiere el estudio interdisciplinar para la solución de problemas relacionados con el objeto de la profesión. No se sistematiza únicamente en una asignatura. Es necesario hacerlo en forma horizontal (a nivel de año académico) y en forma vertical (a nivel de carrera o especialidad). La sistematización ha de ponerse en función de hacer comprender la necesidad de aplicar lo aprendido a la solución de cada problema profesional; es demostrar que todos contribuimos a la formación de la lógica del pensamiento profesional; es pasar del dominio de los contenidos disciplinares aprehendidos, a su

aplicación en la solución de problemas relacionados con el objeto de la profesión. Dicho tránsito evoluciona desde el nivel de las habilidades hasta convertirse en modos conductuales estables, duraderos y funcionales que potencian el aprendizaje integrador. Para ello es imprescindible ordenar, reconstruir y explicar los nexos entre el objeto de las ciencias y el objeto de la profesión, es decir, fundamentalizar como principio.

Ningún principio vale más, o menos, por sí solo, todos en forma monolítica potencian la integración y apropiación de contenidos profesionales, la ausencia de uno de ellos en la concepción pedagógica de formación convierte en incompleto el proceso desarrollado.

Quinto desafío: el diagnóstico como herramienta científico-pedagógica

La integración de contenidos exige que se posea la mayor cantidad de información posible sobre los estudiantes en aras de concebir el proceso de formación profesional de manera objetiva. Todos los desafíos anteriores deben tener en cuenta el diagnóstico de las necesidades socio-científicas y socio-profesionales de los estudiantes como herramienta científica y pedagógica.

Es necesario conocer el modo que en que aprenden los estudiantes, sus conocimientos previos o de base, sus intereses y motivaciones. Al estudiante debe conocerse en su totalidad e integralidad. El especialista de la empresa y el profesor deben conocer de manera sistémica e integral el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar; debe aportar información sobre proyectos de vida, planes, metas y esperanzas del estudiante, de modo que puedan orientarlo adecuadamente.

El diagnóstico tiene lugar durante y a través de todas las actividades que realiza el estudiante (Arriaga, 2015). Cada una contribuye a la conformación y retroalimentación continua del diagnóstico. Todos los que intervienen son responsables del desarrollo gradual del estudiante. El diagnóstico permite conocer y valorar el grado en que los resultados sistemáticos del proceso se acercan a las exigencias del Modelo del Profesional socialmente construido, al tiempo que permite la elaboración paulatina del perfil del profesional.

Es importante también el diagnóstico de los docentes (profesores, especialistas y tutores) de su estado de preparación: técnica y tecnológica, psicopedagógica, didáctica

y metodológica; el modo en que se implican en el proceso, su grado de compromiso; el nivel en que los contenidos que imparten responden a las necesidades de la profesión. Los docentes deben saber diagnosticar y pronosticar, planificar y organizar, aplicar, ejecutar y controlar todo el proceso (acciones que comúnmente son obviadas de manera inconsciente), en tanto constituyen procedimientos en la resolución de problemas profesionales.

Pero no solo se diagnostica a los sujetos, aun cuando sean los más importantes en el proceso estudiado. Otro elemento decisivo y que determina la integración y apropiación de contenidos es el contexto de desarrollo en el que tiene lugar cada actividad formativa. Sería conveniente tener en cuenta cuáles son los menores escenarios para el desarrollo de un contenido; cuáles son sus condiciones o características; cuántos, cuáles y cómo interactúan los actores sociales en cada escenario para lograr un resultado exitoso de cada actividad; qué problemas profesionales han de ser resueltos para tirar del desarrollo de cada estudiante y del colectivo estudiantil; qué condiciones son necesarias y suficientes para el desarrollo de la enseñanza práctica, el trabajo de la disciplina principal integradora y de la tarea integradora; en qué etapas de la formación el estudiante recicla por dicho contexto para resolver problemas profesionales de mayor complejidad; cómo los contenidos profesionales se trabajan desde el inicio de manera gradual, transitan de año en año académico complejizándose en orden ascendente hasta ser parte de la solución final del problema profesional que representa el objeto de la profesión y se presentará como defensa de los trabajos de fin de graduación de los estudiantes.

Son elementos a caracterizar antes de la preparación de la asignatura, y se deben mantener durante todo el proceso con sistematicidad y ser del conocimiento de todos los departamentos y objeto de trabajo metodológico integrado. En sentido general, la selección de cada contexto de desarrollo pedagógico debe contemplar la posibilidad real de integrar los componentes académico, laboral, investigativos y extensionista en cada actividad. Pensar cada uno por separado es no comprender el proceso de integración.

El diagnóstico imprime un carácter totalmente investigativo al proceso de integración de contenidos. Tanto la escuela como la empresa son responsables del proceso de formación profesional y de sus resultados. El diagnóstico garantiza la información necesaria sobre el cumplimiento del plan de estudios de cada carrera y especialidad a partir de lo que se espera de él. Exige la fiscalización sistemática del desarrollo del currículo, de manera compartida y a partir de su observación permanente del desarrollo integral y paulatino que se va produciendo en los estudiantes. Constituye uno de los objetivos de trabajo principales de las comisiones de especialistas, convertidas en órganos reguladores de la formación profesional de nivel superior. Esta información no solo alerta sobre el estado de los estudiantes, también sobre la calidad de las actividades docentes.

La información emanada del diagnóstico permite evaluar el desarrollo del proceso, lo que repercute en la regulación, tanto de la integración de contenidos profesionales como del proceso de formación en general. El control sistemático, parcial y final se convierte en un examen permanente que permite validar y corregir las insuficiencias de las actividades realizadas, de manera individual y en su conjunto. De igual modo, ofrece la información requerida que permite realizar las correcciones necesarias en el momento oportuno, y así reevaluar la planificación de tareas y el diseño de otras actividades si fuera necesario.

Este aspecto es apreciable a partir de la reorganización del proceso pedagógico, el uso de medios simulados y reales, el replanteamiento de problemas profesionales, la reorientación de la atención al estudiante utilizando otros especialistas del colectivo laboral. De igual modo, los datos obtenidos, permiten reorientar la atención a los estudiantes en función de la diversidad y de sus necesidades educativas.

Aunque hemos concretado en cinco grandes desafíos el proceso de integración y apropiación de contenidos en la formación profesional de ingenieros cubanos, no consideramos agotado la problemática. Existen otros retos a considerar para lograr que en el proceso de formación profesional se garantice la integración de contenidos de modo que los estudiantes se pueden apropiar de ellos. Es preciso que se identifiquen, en tanto la integración y la apropiación de contenidos profesionales, como significamos

al inicio adquieren importancia relevante en la formación de los futuros trabajadores. Entre ellos podemos señalar:

- El trabajo y la preparación de los docentes.
- La didáctica del trabajo en las empresas.
- El trabajo de las comisiones de especialistas.
- La relación demanda–formación, entre otros.

CONCLUSIONES

La formación profesional de ingenieros se coordina, se estructura, ocurre en una sucesión de actividades dirigidas por profesores, especialistas instructores y tutores partiendo de una lógica y una organización determinada, concebida indistintamente en los contextos escolares y empresariales. Esto le imprime un carácter extremadamente complejo a dicho proceso.

Es preciso entender esta complejidad desde la concepción dialéctica de un proceso pedagógico profesional multideterminado por varias causas y multinfluido por diversas condiciones y factores que, al no desarrollarse en orden lineal, está preñado de transformaciones, cambios graduales, involuciones, adelantos, desarrollos y desafíos que se generan por el movimiento interno del mismo proceso.

El colectivo pedagógico alcanza la cualidad integradora en la medida en que logre la materialización del carácter integrador y sistémico de los componentes didácticos del PEA que dirigen. Sus logros dependerán de la preparación que posean los profesores para garantizar en los estudiantes la apropiación de contenidos, lo que realza el valor del trabajo metodológico como concreción del movimiento e integración bilateral de los modos de actuación de los estudiantes y los profesores para lograr los objetivos comunes.

Tener en cuenta estos desafíos, y dirigir el proceso en base a ellos resulta complejo, pero no lograrlo resulta determinante en la integración y la apropiación de contenidos de la profesión, en tanto el aprendizaje se facilita cuando el conocimiento se desarrolla en su contexto natural y de manera integrada, como un todo (Vigotski, 2009). Solo si el

aprendizaje tiene un verdadero significado el estudiante lo integra, se apropia de él y está en condiciones de resolver los problemas y situaciones de su perfil laboral como un profesional competente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>

Beane, J.A. (2005). *La integración del currículum*. España: Morata.

Bermúdez, R.M. & Pérez, L.M. (2016). El proceso de enseñanza-aprendizaje formativo en la Educación Técnica y Profesional. En R. L. Abreu., y J. L. Soler. (eds.), *Didáctica de la Educación Técnica y Profesional*. (p. 33-55). La Habana: Pueblo y Educación.

Cabral, P., Rebelo, C. & Lopes, M. (2017). Práticas intergeracionais e interdisciplinares na Educação. Um exemplo prático no Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, [S.l.], n. 51-1, p. 63-82.

Díaz, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, XXVII (107), 57-84. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000300004

Engels, F. (1982). *Dialéctica de la Naturaleza*. La Habana: Ciencias Sociales, p. 134.

Fazenda, I. (2015). Interdisciplinaridade: Didática e prática de ensino. *Interdisciplinaridade*, 6, 9-17. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/22623>.

Fumagalli, L. (1993). *El desafío de enseñar ciencias naturales*. Buenos aires: Troquel, p. 46.

Lara, A. (2016). Desarrollo y aplicación de una estrategia didáctica para la integración del conocimiento a la enseñanza de la física en ingeniería. *Innovación Educativa*, 16(71), 133-155. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000200133&lng=es&tlng=es.

Martí, J. (1975). *Obras completas (Tomo 11)*. La Habana: Ciencias Sociales, p. 164.

Martin, J.C., Mena, J.L. & Valcárcel, N. (2018). Formación de habilidades experimentales de la Física en estudiantes de Agronomía. *Mendive*, 16(2), 204-221. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1326>.

Mena, J.A. (2008). *Una metodología para potenciar la integración Escuela Politécnica-Entidad Laboral en la Rama del Transporte en Pinar del Río*. (Tesis Doctoral no publicada). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.

Mena, J.A. (2012). *Integración educación-trabajo: necesidad de la formación profesional*. SaarbrückKen, Alemania: Editorial Académica Española, p. 94.

Mena, J.A., Aguilar, Y. & Mena, J.L. (2019). La práctica laboral en la Educación Técnica y Profesional. Su historia. *Mendive*, 17(2), 167-182. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1526>

Mena, J.L. & Mena, J.A. (2011). Concepción didáctica para una enseñanza-aprendizaje de las ciencias básicas centrada en la integración de los contenidos, en la carrera de Agronomía. *Pedagogía Universitaria*, 16(4), 53-81. Recuperado de <https://rc.upr.edu.cu/bitstream/DICT/3212/1/CONCEPCION%20DIDACTICA%20PARA%20UNA%20ENSE%C3%91ANZA.pdf>.

Mena, J.L. & Mena, J.A. (2019). La integración de contenidos científicos en estudiantes cubanos de Ingeniería Agrónoma. *Indagatio Didactica*, 11(1), 151-167. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v11i1.5647>

Mena, J.L., Cabrera, J.S. & Navarro, J.I. (2017). Actitudes de los estudiantes de ingeniería hacia el aprendizaje de las ciencias. *Ciencia e Innovación Tecnológica*, 1, 1731-1741. Recuperado de <http://edacunob.ult.edu.cu/xmlui/handle/123456789/4>.

Neumann, S. (2014). Three misconceptions about radiation – And what we teachers can do to confront them. *The Physics Teacher*, 52 (6), 357-359.

Neves, C. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida: das orientações comunitárias às estratégias de cinco Estados-membros. In M. Gaio Alves (ed.). *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas Europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos* (pp. 53-74). Lisboa: UIED, Coleção Educação e Desenvolvimento.

Oliveira, A.L. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida, Ensino Superior e novos públicos: uma perspectiva internacional. In M. Gaio Alves (ed.). *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas Europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos* (pp. 107-138). Lisboa: UIED, Coleção Educação e Desenvolvimento.

Padilla, M. A. (2008). Un acercamiento a la comprensión del reto universitario ante la Generación Net y su integración al mundo laboral en México. *Revista Hospitalidad-Esdai*, 14, 27-54.

Peme, C.P., De Longhi, A.L. & Barmat, M.L.R. (1984). Coordinación, combinación e integración de disciplinas en el Nivel Medio de Enseñanza. *Trabajos de Educación en Ciencias*. Buenos Aires: FAMAFA. UNC. 1, p. 9.

Pérez, M. C., Fernández, R., Mena, J. L. & Seballos, S. (2013). Razonamiento y destrezas científicas de los alumnos que acceden a la universidad. In J. Benegas, M^a C. Pérez & J. Otero (eds.). *El aprendizaje activo de la física Básica universitaria* (pp. 7-20). Santiago de Compostela: Andavira Editora, S.L.

Redish, E.F. (2014). How should we think about how our students think? *American Journal of Physics*, 82 (6), 537-551.

Repilado, F. (2008). Algunas reflexiones respecto a la integración de contenidos. http://66.102.1.104/scholar?hl=es&lr=lang_es&q=cache:82P7q_twUoYJ:intervox.nce.ufrj.br/~elizabeth/faustino.doc

Rosell, W., Dovale, C. & González, B. (2004). La enseñanza de las Ciencias Morfológicas mediante la integración interdisciplinaria. Educación Médica Superior, 18(1), p.43. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-21412004000100003&lng=es&nrm=iso

Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação, 13(37), 71-83. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf>.

Sivira, Y. (2008). Holovisión de la Informática y su relación con la integración de las ciencias. Recuperado de <http://www.upel.edu.ve/conteupel2008/planillas/ponencias/SiviraSuarezYaritzza>, p. 2.

Vigotski, L.S. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Crítica, p.324.

LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE VALORES, TRADICIONES E IDENTIDAD CULTURAL EN LA PRIMERA INFANCIA

Autores: MSc. Morvelis Carvajal Rojas, mcarvajalr@udg.co.cu
MSc. Aniuska Lòpez Gouyonnet, mcarvajalr@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

La presente investigación responde al Proyecto de Investigación “Tradiciones y costumbres, una vía para la formación de sentimientos e identidad de las niñas y niños de la Primera Infancia”, una de sus tareas es realizar actividades que le permitan a las docentes lograr con las niñas y los niños formar desde las primeras edades cualidades morales para prepararlos para su ingreso a la escuela donde podrán formar en ellos valores, y desde el trabajo persuasivo que realizamos en los tres componentes lograr inculcarles como tener presente nuestras tradiciones e identidad. Teniendo como objetivo: formar cualidades morales teniendo en cuenta las tradiciones e identidad cultural desde la primera infancia siendo importante que en las instituciones Infantiles desde edades tempranas se realicen actividades dentro del proceso educativo que propicien el cultivo de estas cualidades por la tradición en cuanto al enriquecimiento de los valores, tradiciones e identidad. Por lo que a través de este trabajo nos proponemos el rescate de cualidades a través de la tradición e identidad desde el conocimiento de sí mismo, teniendo en cuenta rasgos que tipifican la identidad

desde la primera infancia La educadora para contribuir a la formación de valores debe tener los componentes cognoscitivos, afectivos, volitivos e ideológicos. En nuestra educación se caracteriza por el abordaje de un sistema de conocimientos, habilidades, cualidades que posibilitan la dirección del proceso educativo desde la primera infancia y sus familias, con un enfoque integrador, personal lógico, socializador como aspira nuestra sociedad

Palabras claves: valores; afectivos; ideológicos; virtudes y primera infancia.

THE EDUCATION AND FORMATION OF VALUES, TRADITIONS AND CULTURAL IDENTITY IN THE FIRST CHILDHOOD

Summary

The present investigation responds to the Project of Investigation: "Traditions and customs, a road for the formation of feelings and the girls' identity and children of the Primera Infancia", una of its tasks is to carry out activities that allow to the educational ones to achieve with the girls and the children to form from the first ages moral qualities to prepare them for its entrance to the school where they will be able to form in them values, and from the persuasive work that we carry out in the three components to be able to inculcate them as having our present traditions and identity. Having as objective: to form moral qualities keeping in mind the traditions and cultural identity from the first childhood being important that in the Infantile institutions from early ages are carried out activities inside the educational process that you/they propitiate the cultivation of these qualities for the tradition as for the enrichment of the values, traditions and identity. For what we intend the rescue of qualities through the tradition and identity from the knowledge of itself through this work, keeping in mind features that tipifican the identity from the first childhood. The educating one to contribute to the formation of values should have the cognitive, affective, volitional and ideological components. In our education it is characterized by the boarding of a system of knowledge, abilities, qualities that facilitate the address of the educational process from the first childhood and their families, with an integrative focus, logical personal, socialized like it aspires our society .

Key words: value; affective; ideological; virtues and first childhood.

INTRODUCCIÓN

La educación en Cuba, traza los objetivos fundamentales de los planes de perfeccionamiento y desarrollo del sistema educacional en el país, para resolver los problemas de esta, relacionados con la enseñanza y formación de las nuevas generaciones, así como la capacitación y preparación del personal docente desde una posición científica, por lo que requiere una atención especial a las niñas y los niños comprendidos entre las edades de cero a seis años, por constituir una etapa fundamental en todo el desarrollo de su personalidad, ampliamente compartida por

pedagogos que se han ocupado desde distintas posiciones de los problemas de la formación integral en estas edades, como parte de ello el sistema nacional de educación en nuestro país se propone fortalecer mediante un sistema de actividades curriculares y extracurriculares la formación de valores de todos y cada uno de sus hijos, facilitando la plena satisfacción de sus necesidades e intereses culturales para propiciar la formación y desarrollo de un estilo de vida encaminado al cultivo de estos valores en nuestros niñas y niños y el personal docente.

La Educación en la primera infancia tiene el privilegio de ser la base para lograr un crecimiento saludable que conduzca al fin de lograr el máximo desarrollo integral posible de las niñas y los niños.

En la formación de los valores confluyen las emociones y reflexiones que el sujeto experimenta en sus relaciones con los otros. Las virtudes y valores no florecen ni se desarrollan en abstracto. Además se establecen ante todo por los oficios de los buenos ejemplos y la participación social. Es en este proceso donde él va construyendo y desarrollando sus valores personales, los cuales si bien tendrán siempre una base en los sociales, nunca serán idénticos ni tampoco representarán una respuesta directa a ellos en el plano de la conducta, también los valores representan verdaderas construcciones del sujeto en el ámbito individual y constitución pasa por diversas etapas. Los valores son entonces una expresión de la realidad viva y actuante de cada uno de los sectores constituidos de la trama social así como de los individuos que la integran

En nuestro país desde el triunfo de la Revolución se garantiza una educación para todos que se inicia con un sistema de Educación Preescolar que se ha perfeccionado en todas sus edades, incluyendo las dos alternativas: institucional y no institucional, responde a una concepción pedagógica única, acerca de la educación de las niñas y los niños, su formación y desarrollo, fundamentado en una concepción filosófica marxista y martiana.

El propósito de esta investigación es lograr el desarrollo de los valores en las educadoras de la primera infancia. Teniendo como importancia que las educadoras sean capaces de asumir el papel rector que las caracteriza dentro de la sociedad para

inculcar la formación de valores desde las primeras edades, demostrando esto en sus aptitudes y formas de actuar. El conocimiento actual del tema consiste en que la formación de valores debe entenderse como un proceso de enriquecimiento de la personalidad en el que debe lograrse un acercamiento cada vez mayor entre el sistema subjetivo de valores como reflejo de los intereses generador de la sociedad en su conjunto, manteniendo el carácter real, individual en la formación y desarrollo de la personalidad. Se trata entonces de encontrar el proceso de integración de la formación de valores morales y sociales que reflejen lo más justo y humano en la relación entre los hombres y que conduzca a la formación ética del educando

DESARROLLO

Desde la antigüedad los grandes pensadores griegos como Sócrates, Aristóteles y Platón se preocuparon por este particular pronunciándose por la formación en el sujeto de cualidades, principios y virtudes que los distinguieron antes sus semejantes. La propia evolución histórica del desarrollo de la humanidad ha demostrado que los valores son un componente inherente al ser humano. Los valores han sido objeto de análisis y estudio permanente de las diferentes ciencias entre ellas se destacan la psicología, la pedagogía, la sociología y la antropología entre otras.

Desde esta perspectiva de análisis es válido aclarar que la ciencia que se encarga de manera particular de los valores es la axiología, rama de la filosofía que se encarga de investigar todo lo referente a la esencia de los valores. Existen multiplicidad de criterios en torno a estos fenómenos, sin embargo hay un consenso en determinar la aparición de la axiología en los finales del siglo XVIII y principios del XIX. Los valores se forman bajo el prisma de las relaciones sociales, en el proceso de socialización del hombre, a través de la actividad práctico material del individuo quien expresa una posición ante la vida según su sistema de valores.

Educar al hombre en los valores que sustenta la sociedad en que vive y demostrarle la importancia de estos, constituye una necesidad de primer orden, aún más sabiendo que el futuro de nuestro país depende del éxito que tenga la educación. En este sentido es necesario partir de la consolidación de que la personalidad se forma y desarrolla no sólo

bajo la influencia de acciones dirigidas hacia una finalidad del sistema educacional, sino también a la formación de valores, donde la escuela tiene una gran tarea que cumplir.

La necesidad de profundizar y fortalecer la educación en valores y su formación desde la escuela, es una tarea necesaria hoy más que nunca, de hecho es la institución que de una manera planificada, organizada y sistemática, tiene la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones, acorde con el momento histórico, concreto en que estas viven y se desarrollan.

El problema de la formación de valores ha estado presente en todo el desarrollo de la humanidad. Desde que el hombre se vio impulsado a la transformación del medio natural en que vivía para adaptarlo a satisfacer sus necesidades –que fueron cada vez más crecientes- surgieron los valores en su connotación real y objetiva y en su connotación interna o subjetiva, al despertar una relación emocionalmente positiva hacia estos resultados en el orden individual y social.

Desde los tiempos más antiguos el hombre se preocupó por el estudio de su situación real en el mundo y su relación con él. Centró su atención en conceptos tales como la justicia, el bien, la belleza, el amor, siempre en el afán de la búsqueda del mejoramiento humano. Para lograr la coherencia entre todas las vías de la formación de valores se han determinado principios metodológicos, elaborados sobre la base de la objetividad del proceso educativo, tomando en cuenta las tradiciones pedagógicas y de pensamiento, la psicología social y la naturaleza de los valores, donde lo afectivo juega el papel catalizador.

Los principios metodológicos para la formación de valores son los siguientes:

Motivar. Lograr la motivación sobre la base de lo emocional. Hacer que las cosas tengan sentido para el sujeto. En este momento, lo emocional es superficial y efímero, profundizar en el conocimiento por la vía del sentimiento. El elemento cognitivo es presupuesto de la interiorización, pero no se puede quedar ahí. Lo emotivo, lo sentimental, refuerza el conocimiento y se sigue trabajando por esta vía el sentimiento. La emoción, cuando se enraíza en el conocimiento, despierta los sentimientos y se da el vínculo entre el sentimiento y el conocimiento, que es la base del valor, despertar la admiración hacia lo valioso. Es un sentimiento más profundo. Solo se admira lo que se

conoce, cultivar el amor como esencia del valor y resultado de la síntesis de conocimientos y sentimientos. Solo se ama lo que se admira. Con esto el valor se convierte en auto objetivo y cumple su función movilizadora , lograr el compromiso. Propiciar el compromiso cuando se ha convertido en auto objetivo, se traduce en conducta, porque se ama lo valioso. se da la unidad sentimiento-pensamiento-actuación

Los valores desde tienen un carácter histórico social, forman parte constitutiva de la realidad social y sustentan el aparato ideológico de un sujeto y una sociedad determinada que refrenda un sistema de valores que no siempre están en línea los valores de un individuo con el que sustenta una sociedad. Las sociedades establecen un conjunto de normas, principios, cualidades ético morales que reflejan el modelo ideal del comportamiento de los sujetos, y de modo particular cada sujeto asume como valor aquello que considera de mayor significación y utilidad práctica.

Los valores bajo esta perspectiva son componentes importantes que se establecen en una jerarquía, son estables y duraderos pero no son eternos, son mutables, lo que en una época pudo considerarse como valor en otra no lo es. El valor es visto desde el punto de vista filosófico como la realidad ideal por cuya participación las cosas adquieran cualidades que nos hacen estimarlas diversamente. Su jerarquización forma la escala de valores: económicos, vitales, intelectuales, estéticos, éticos y religiosos. Sólo el sujeto refleja el objeto que le satisface y se orienta afectiva y motivacionalmente hacia él, convierte a ese objeto en un valor. Si se tiene en cuenta que los objetos existen independientemente del objeto, entonces estos se convierten en valores en la misma medida en que el sujeto entra en relación con ellos.

Existen los llamados valores universales que son objeto de atención y se defienden por diferentes sistemas sociales. En nuestro país se reafirma a través del currículo escolar valores tales como: la honradez, la honestidad, el colectivismo, la responsabilidad, la laboriosidad y el patriotismo correspondiente a la formación de un ciudadano cubano en una sociedad socialista.

Desde la perspectiva psicológica los valores forman parte de un complejo proceso de integración entre lo objetivo y subjetivo, son configuraciones complejas de la personalidad, que establecen un vínculo entre lo individual y lo social, entre lo interno y

lo externo. En este sentido el destacado Investigador Doctor: Fernando González Rey nos emite importantes criterios científicos al entenderlo como formaciones motivacionales complejas, que tienen que ver no solo con lo cognitivo sino con el mundo afectivo y emocional del sujeto, expresados como sentimientos estables y duraderos que le sirven de herramientas y recursos psicológicos en el mundo de las relaciones sociales.

En esta misma línea el filósofo cubano José Ramón Fabelo (2003) nos plantea importantes apuntes que permiten entender mejor esta problemática, planteando tres conceptos fundamentales, significación socialmente positiva para el sujeto, valor y valoración. Considera que no existe el valor sin la valoración. La valoración para este autor tiene una función esencial ya que es un plano donde el sujeto confiere un juicio crítico, opiniones, puntos de vistas, significado de decisiones a tener una concepción del mundo en armonía con los valores que ha incorporado desde un enfoque individual y personalizado. Los valores tienen una función esencial ya que actúan como reguladores de la conducta del sujeto, se expresan en su modo de actuación y comportamiento social, mecanismos que permiten tomar su carácter objetivo y subjetivo.

El proceso de formación de valores es un proceso de construcción individualizada partiendo de las ideas de Vigotsky la relación con la formación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores y apoyadas en la ley genética fundamental del desarrollo. Este proceso se desarrolla a partir de la interacción entre los planos inter-psicológicos e intra-psicológico en el que este último es determinante en la formación de valores en el sujeto. La formación de valores en el sujeto concreto depende no sólo de los conocimientos que éstos adquieren de la comprensión de un valor, sino que se configuran, se orientan a través de la historia personal del sujeto, de su experiencia. El espacio del valor está en la individualidad (carácter personalizado del valor).

Los valores como elemento importante en el desarrollo de la personalidad se conforman, se configuran como el sujeto, se desarrollan en la actividad y en la comunicación por lo que los mismos tienen un carácter personalizado, histórico concreto y se expresan en la plena unidad de lo cognitivo y lo afectivo,

estableciéndose en el sujeto una relación directa y proporcional entre el significado y el sentido personal que ese significado adquiere para él. Hay que enseñar a los escolares el valor y sobre todo reconocer los valores en su carácter histórico y concreto, de manera que su contenido se lleva y se enriquece de acuerdo a la circunstancia.

Los valores no pueden ser utilizados al margen de la práctica y el conocimiento a partir de las necesidades humanas que van sacando de la práctica, lo importante en el modo de usarlos y que sepan reconocerlos. Estos son consustanciales al organismo sólo con enfoque humanista puede abordarse este problema, vitales, intelectuales, estéticos, éticos y religiosos. Para formar valores y contribuir al desarrollo de la espiritualidad hay que penetrar en el mundo individual, despertar el amor, contribuir a la identificación, fomentar el compromiso y ello no se puede lograr solo desde el conocimiento, tiene que intervenir el sentimiento de las personas y así contribuir al desarrollo de la personalidad en ellas.

Las educadoras deben despertar esa ansia insaciable de conocimientos y de valores. Para llevarlo a cabo, además de profundizar en los componentes del proceso de aprendizaje, en función de descubrir su papel en la formación de valores, debe combinar métodos productivos y técnicas participativas, porque: posibilitan la expresión de ideas y sentimientos, permiten el desarrollo del trabajo personal lógico, posibilita el despliegue de la comunicación, permite la asimilación activa del conocimiento, el educando asume roles esenciales de la vida da al niño la participación sobre la base de sus necesidades e intereses.

Los valores surgen asociados a las necesidades e intereses humanos. De ahí su carácter objetivo y condicionamiento histórico- concreto. Por eso su jerarquización y tratamiento dependen del momento histórico en que se vive ¿qué valores son los fundamentales en un momento histórico determinado? y en consecuencia ¿qué valores deben educarse en cada época histórica?

Un acercamiento científico a la educación en valores requiere la necesaria contextualización, partir de los fundamentos teóricos e ideológicos culturales, ya abordados anteriormente, la aplicación de una metodología dialéctica y el empleo de un enfoque interdisciplinario que corresponde con la naturaleza compleja y contradictoria

del objeto, por lo que se exige su conversión en modos de actuación profesional. Hablar de educación en valores en Cuba, supone considerar ante todo la tradición de pensamiento y práctica revolucionarios, político-social, pedagógica, plasmada en la Ideología de la Revolución Cubana y en la que se distingue un extraordinario código de valores

La actualidad del tema de la diversidad cultural se relaciona grandemente con el auge que han tenido en los últimos tiempos los movimientos por la integración escolar, por la atención a todos los niños y en el orden pedagógico la tendencia de las corrientes pedagógicas actuales a dar enfoques individualizados y personalizados a la educación de las nuevas generaciones y poner de relieve los aprenderes básicos en los sujetos que requieren una mayor participación individual y colectiva en su desarrollo en particular y en el desarrollo social en general.

Los principios de la política educacional a partir de nuestra tradición pedagógica nacional y del carácter del sistema social del país se sustentan muy especialmente en las direcciones y principios de la filosofía martiana de la educación. Ellos son: el humanismo que se apoya en el concepto de desarrollo humano, la educación en vínculo estrecho con la cultura y en especial con la identidad nacional (José Martí llamaba la necesidad acerca de la integración de lo axiológico y de lo cognitivo, lo que él llamaba "instrucción del pensamiento y educación de los sentimientos"), el carácter masivo de la educación (como derecho humano), la participación social en las tareas educacionales (como criterio de compromiso y de democracia), la coeducación, el enfoque de género y el estudio trabajo que constituye su columna vertebral en el entendido de que "Quien quiera nación, ayude a establecer las cosas de su patria de manera que cada hombre pueda labrarse en un trabajo activo y aplicable a una situación personal independiente."

Cada educador trabaja con determinadas finalidades trazadas por la política educativa del país en el empeño de lograr la formación de las nuevas generaciones en la adquisición de valores, actitudes y decisiones que lo integren como el ciudadano que el país necesita, para ello debe tener presentes las funciones. Criterio generalizado en

este sentido es que se integran por: la humanización del hombre, la formación de su personalidad integral, la socializadora y la creadora.

En ese caso, nosotros consideramos una serie de factores que ayudan en esa dirección para lograr el desarrollo de la diversidad cultural y para contribuir a formar el hombre que necesita la sociedad:

- La formación integral del hombre. ("instruir el pensamiento y educar los sentimientos.")
- La autoeducación.
- El funcionamiento de la escuela y del maestro en el logro de los objetivos educacionales.
- La independencia cognoscitiva del estudiante. Su formación científica.
- La formación y superación del personal docente.
- La atención al trabajo metodológico.
- La atención a las vías no formales.
- La labor preventiva y comunitaria.

Para lograrlo a cabalidad es preciso: tener en cuenta los problemas de equilibrio ecológico, madurez personal, igualdad, justicia social, autonomía, participación, solidaridad, diversidad, satisfacción de necesidades básicas, crecimiento socioeconómico y lograr hombres críticos, creativos y comprometidos con su realidad y que aprendan a tener un pensamiento alternativo.

- alcanzar la calidad de vida en lo objetivo y en lo subjetivo (en especial en lo relativo a la formación de valores).
 - cómo ser feliz
 - cómo aprender a ser (en lugar de a tener)
 - cómo cooperar con la política social
 - cómo mantener el valor del trabajo y de la creación.

- conjugar compromiso y participación con juicios críticos teniendo en cuenta lo individual y lo social.

Teniendo en cuenta nuestro trabajo, logramos en las familias de las niñas y los niños instituirse, logrando el primer paso importante hacia la identidad cultural, pues ella se organiza el sistema de valores, la manera de pensar y de comportarse de sus miembros, de acuerdo con la pertinencia cultural. Instaura entonces el compromiso de cada uno de sus miembros con un proyecto de relaciones que se construye en un determinado tiempo y espacio y que define, por lo tanto, los valores que en cada unidad familiar se ponen en juego. Para lograr trabajar estas cualidades morales debemos tener bien logradas nuestras tradiciones e identidad de la comunidad y lugar donde vivimos y de este modo pueden llegar hacer más solidarios al heredar las virtudes y valores humanos de su familia como del personal docente cercano a ellos.

En Cuba, actualmente luchamos en la educación por el logro de la cultura general integral de todos los ciudadanos, para atender a la diversidad y para continuar siendo más libres, porque como argumentó el Dr. Armando Hart Dávalos que ha sido Ministro de Educación, Ministro de Cultura y actualmente Presidente de la Sociedad Cultural José Martí, en el legado histórico cultural de nuestros próceres hemos sido enseñados a pensar, a conocer a actuar y por último a vencer y eso es no sólo tradición cultural sino identidad y atención a la diversidad.

CONCLUSIONES

Permitió demostrar la preparación obtenida por las educadoras para continuar inculcando en las niñas y los niños de la primera infancia el logro y desarrollo de valores alcanzados, con el objetivo de formar valores, tradiciones e identidad desde edades tempranas y generalizarlo en las diferentes modalidades educacionales, la sociedad y la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1-Blanco. A. (2003). Filosofía de la Educación. La Habana: Pueblo y Educación.

2-Barreras, C. I (2004). La formación de valores. Reflexión permanente. Dolores Barreras @ latinmail.com.

3-Baxter, P. E. (2005). Caracterización y diagnóstico del trabajo desarrollado en los diferentes niveles para fortalecer la educación en valores. Informe de investigación. ICCP. La Habana.

4- Baxter, P. E. (2007). Educar en valores. Editorial. Pueblo y Educación.

5-Colectivo de autores. (2004). Producciones del ICAI 1959-2004. España. Olleros y Ramos.

6-Colectivo de autores. (2007). La educación en valores y la tutoría en la nueva universidad cubana. Material en soporte digital.

7-Comisión designada. (2007). Programa para el reforzamiento de valores fundamentales en la sociedad cubana actual. Tabloide. .

8-Chacón, A. N. (2002). Dimensión Ética de la Educación. Pueblo y Educación.

9- Chacón, A. N. (2003). La formación de valores morales. Propuesta metodológica. La Habana: UNESCO.

10- Chacón, A. N. (1994). Los valores universales y los problemas globales. Revista Cubana de Ciencias Sociales. No. 28.

11-Chávez, R. J. (1996). Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

12-Educar en valores. (2007). Tarea y reto de la sociedad. Editorial Pueblo y Educación.

13-Fabelo C, J. R. (2003). Los valores y sus desafíos actuales. La Habana. José Martí.

14- Franco, G. O. (2006). Los métodos en el proceso educativo de la educación preescolar. Material base para la Maestría en Ciencias de la Educación Mención Preescolar. La Habana.

15-González P y González M. (2003). La relación adecuada en la transmisión de valores. Revista globalización y persona, 33.

16-Ignacio, S. S. (2001). Valores en Educación. Sao Pablo: VOZES.

17- Mendoza, P. L (2007). Cultura y valores Hoy. Editorial. Pueblo y Educación

18-Rodríguez, Z Filosofía, ciencia y valor. Edit. Ciencias Sociales.

19-Sánchez, H. Y. (2005). Alternativa metodológica para la formación de valores. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. ISP. José de la Luz y Caballero. Holguín.

20-Ignacio, S. S. (2001). Valores en Educación. Sao Pablo: VOZES.

21. Tabloide VII Seminario Nacional para Educadores (2006). Diversidad de métodos para educar y evaluar lo logrado en la educación en valores. MINED.

¿CÓMO AGRANDAR Y ROBUSTECER LA MENTE A TRAVÉS DEL USO ESMERADO Y OPORTUNO DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS?

Autores: MSc Leyttis Ramírez Garcés, lrgarces@udg.co.cu.
MSc. Carmen Rafaela Cumbá Gómez, ccumbag@udg.co.cu.

Universidad de Granma

RESUMEN

Al referirnos a la construcción de textos, nos centramos en los tres componentes funcionales que se tienen presentes para el logro de los objetivos de la disciplina y el nivel, (comprensión, análisis y construcción), ya que estos son el colofón de una serie de subprocesos que permiten a los escolares adquirir el código de la escritura a través del dominio de las estructuras morfo-sintácticas, evidenciando la adquisición de saberes y habilidades socio discursivas, las que permiten una comunicación eficiente en el plano oral y escrito. Con el objetivo de ofrecer a los maestros una alternativa más para la concepción didáctico-metodológica de este proceso tan limitado, se propone el siguiente trabajo, sustentado desde la pedagogía de Enrique José Varona, quien dentro de sus reformas incluía la realización de estas actividades y basado en los estudios especializados realizados por la Dr.C Domínguez, Pérez, Ileana, procedemos a abordar contenidos actuales que dinamizan este componente en el Nivel Educativo Primaria.

Palabras Claves: Construcción de textos, componentes funcionales, alternativa.

Summary:

When referring to the construction of texts, we focus on the three functional components that are present for the achievement of the objectives of the discipline and the level, (understanding, analysis and construction), since these are the culmination of a series of threads that allow schoolchildren to acquire the writing code through the mastery of morpho-syntactic structures, evidencing the acquisition of knowledge and socio-discursive skills, which allow efficient communication at the oral and written level. In order to offer teachers one more alternative for the didactic-methodological conception of this very limited process, the following work is proposed, supported by the pedagogy of Enrique José Varona, who within his reforms included the realization of these activities and Based on the specialized studies carried out by Dr.C Domínguez, Pérez, Ileana, we proceed to address current contents that energize this component at the Primary Educational Level.

Keywords: Text construction, functional components, alternative.

INTRODUCCIÓN

La construcción de textos es una macrohabilidad docente que se utiliza en todos los niveles educativos. Ahora, depende del tratamiento que se le dé para que sea una actividad más o se proyecte y desarrolle como potenciadora de la creatividad. Desde el hogar como primer lugar, se necesita estimular el acto comunicativo. Se debe estimular la naturalidad, la espontaneidad, la originalidad, la imaginación, la riqueza expresiva, la fluidez semántica como dimensiones que sustentan la formación de un clima creativo. Fundamentar los requisitos básicos y las dimensiones necesarias para alcanzar el modo de actuación creadora durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye el objetivo esencial.

En el mundo actual, el desempeño social y cultural de las personas está fuertemente determinado por el lenguaje; es decir, por sus competencias para Escuchar, Hablar, Leer y Escribir; o sea, para tomar la palabra, comprender el significado de los textos escritos, construirlos y responder en forma pertinente a las diferentes situaciones comunicativas que enfrentan.

Las nuevas formulaciones de la lingüística las asume, la lingüística del texto y el análisis del discurso, al reconocer el texto o discurso como instrumento de pensamiento y comunicación y así convertirlo en su objeto de estudio. La lingüística del texto considera que los textos, en tanto unidades significativas de comunicación, se construyen a partir de determinados mecanismos entre los que se destacan la coherencia y la cohesión, sus teóricos consideran los textos constituidos por micro, macro y superestructuras, componentes que permiten la estructura de la significación de un texto en el intercambio comunicativo y explicitan la articulación del texto al contexto que lo hace entidad significativa.

La concepción filosófica, tiene su base en las concepciones marxistas, dialéctico-materialistas y para lograr este fin proponemos como objetivo actualizar conceptos y procedimientos para el tratamiento de los contenidos referidos a la construcción de textos, desde los estudios realizados por (Domínguez, 2011) y en consecuencia con sus planteamientos se considera de importancia que los docentes tengan en cuenta algunos referentes teóricos sobre el tema:

Sobre la enseñanza de la lengua materna (Alfonso, 2013, p.23), le atribuye una gran importancia a la composición: “Capacitar al niño para expresar sus pensamientos por escrito, de modo que otras personas puedan entenderlo bien” y concibe la enseñanza del lenguaje desde cualquier clase “como contenido y expresión oral del pensamiento”. Este ofrece recomendaciones valiosas a los docentes sobre las etapas de la composición, la elección del tema a tratar según el grado, las cualidades del lenguaje y la selección de las faltas para la corrección como elementos básicos para el aprendizaje de los estudiantes.

Las ideas de (Poncet, 1947) desde los inicios del siglo XX, destacan como factores importantes para el logro de la composición: la selección de las temáticas, la observación, la experiencia sobre el tema a tratar, el trabajo con el vocabulario y las nociones gramaticales que necesariamente se vinculan a los ejercicios de composición; (González, 1974) propone la utilización de la composición libre para que permita la colaboración, la orientación, el conocimiento y la educación del adolescente.

Aportaron sus ideas a la enseñanza de la lengua y abogaron por la atención de la construcción de textos escritos. (Almendros, 1962) y (García, 1995), este último se destacó por sus aportes en la enseñanza de la lengua. “Las ideas pedagógicas de Alzola acerca de la enseñanza de la composición en particular, (...) han influido poderosamente en la formación de las generaciones de profesores de la especialidad, egresados de los Institutos Superiores Pedagógicos en los primeros veinte años de su existencia y han estado presentes en el trabajo diario de muchos maestros”. (Colectivo de autores, 1987: 48).

Se puede afirmar que hasta hace unas décadas, la investigación sobre la escritura, los manuales de redacción y la didáctica, en Cuba y el extranjero, adoptaban la orientación de que la escritura conlleva a un producto físico, finito, estático. Esta concepción sólo responde a una parte de la actividad de escribir: el producto final. “La escuela entendió que una de las enseñanzas primordiales de la escritura es la de exigir la presentación de textos en una hoja pulcra, con líneas y márgenes rectos, con párrafos exactos, sin borrones ni tachaduras. Se discriminó el escrito interno, el no definitivo” (Cassany, 1997. P. 93).

Los mecanismos de comprensión y construcción operan en los diferentes tipos de conocimientos de la competencia comunicativa de manera similar, a saber: competencia cultural e ideológica, lingüística, sociolingüística , discursiva y estratégica (Domínguez: 1998).

Proponen además que pueden asumirse dos posturas ante la escritura: se puede asumir el rol de escritor, o el rol de académico. En el rol de escritor, se concibe la escritura como un proceso de descubrimiento de significados que ocurre durante la escritura misma, no antes de esta, el escritor comprende lo que conoce, piensa y siente en el mismo momento cuando ocurre la escritura. La segunda postura el rol de académico, consiste en apuntar las ideas que ya han sido elaboradas previamente ya sea en el papel o en la mente. Se asegura que la escritura es un proceso de producción de significados del cual el escritor no tiene control consciente, sino después de que las ideas están escritas. En tal sentido se considera que las ideas se producen mientras se escriben; surgen en ese mismo momento y no antes. Este concepto del aprendizaje pone en el centro de atención al sujeto activo, consciente, orientado hacia un objetivo, su interacción con otros sujetos, sus acciones con el objeto, con la utilización de diversos medios en condiciones sociohistóricas determinadas. Su resultado principal lo constituyen las transformaciones dentro del sujeto, aplicando, en suma, todo lo conocido a lo desconocido. Definiendo muy bien la visión recursiva del proceso.

DESARROLLO

La construcción de textos escritos es un sistema de sucesivos momentos que se encuentran interrelacionados y orientados a la búsqueda, descubrimientos y organización de las ideas, información y recursos constructivos, extraídos de textos modelos y de la vida cotidiana del escolar, con la finalidad de desarrollar las habilidades para la construcción de textos escritos a partir de una situación comunicativa real y concreta. A intercambiar con su texto de forma crítica y darle un sentido propio.

Los presupuestos teóricos y las concepciones fundamentales en que se sustenta la aplicación del componente, asumen a Angelina Roméu (2011), refiriendo que la construcción de textos “es un proceso autorregulado de producción de significados para la creación de discursos escritos, que se estructuran a partir de los conocimientos, los hábitos

y las habilidades idiomáticas del individuo, tienen lugar en contextos específicos y están orientados a receptores determinados. Vinculando un sistema de signos culturalmente convenidos, donde su contenido es reflejo de la nacionalidad e identidad cultural de cada escritor, así como de la personalidad en su conjunto. De igual manera, Smith, considera en sus investigaciones, que existen tres episodios en el proceso de escritura. Estos episodios son inseparables y están en constante interacción entre sí durante todo el proceso.

Estos pasos, momentos o subprocesos son:

I-La planificación. Consiste en definir los objetivos del texto y establecer el plan que guiará el conjunto de la producción. Esta operación consta, a su vez, de tres subprocesos: la concepción o generación de ideas, la organización, el establecimiento de objetivos en función de la situación retórica. Se distinguen dos tipos de planes: los procesuales, que tratan de la forma en que los escritores realizarán el proceso. Los de contenido, cuya función es transformar las ideas en texto escrito. Estos pueden conformarse con ideas rectoras o frases, palabras claves o ideas centrales.

II- La textualización. Está constituida por el conjunto de operaciones de transformación de los contenidos en lenguaje escrito linealmente organizado. La multiplicidad de demandas de esta operación (ejecución gráfica de las letras, exigencias ortográficas, léxicas, morfológicas, sintácticas) que consiste en pasar de una organización semántica jerarquizada a una organización lineal, obliga a frecuentes revisiones y retornos a operaciones de planificación.

III- La revisión. Consiste en la lectura y posterior corrección y mejora del texto. Durante la lectura, el escolar evalúa el resultado de la escritura en función de los objetivos del escrito y la coherencia del contenido en función de la situación comunicativa, la unidad, calidad y claridad de ideas y la creatividad que puede haberse logrado.

Se distinguen como momentos o subprocesos, para distinguirlos de las etapas de la enseñanza que debe atender el profesor en cualquier actividad de escritura, que según consenso de los investigadores de la Didáctica de la escritura son tres: Orientación, Ejecución y Control. Es por ello que se insiste en la necesidad de no confundir el proceso del alumno cuando escribe, con las etapas de la actividad de escritura.

A continuación, se exponen diferentes posiciones de autores con respecto a la construcción de textos, importantes en la preparación de los maestros, para que al planificar y ejecutar las clases, reconozcan a qué posición se acogen.

Ernesto García Alzola nombra cuatro etapas que se deben tener en cuenta en la expresión escrita: La motivación para escribir, la estructura de la composición, la crítica de los trabajos y la autocrítica funcional. (García, 1978). Angelina Roméu nombra etapas del proceso de la construcción de textos escritos, expresadas en cuatro momentos: motivación, planificación, realización y consecución de la finalidad. (Roméu, 1987).

Otros autores los nombran: 1ra etapa: preparación del texto, 2da la fijación del texto y 3ra la revisión del texto. Entre estos se encuentran los investigadores del Grupo sobre Didáctica de la Escritura de la Universidad de Ginebra, (Monereo, 1990) y (Gaskins & Elliot 1999). Smith las nombra: preescritura, escritura y reescritura. Hayes; Scardamalia, Bereiter, y Cassany, entre otros, proponen: planeación, textualización y revisión, aunque algunos de ellos prefieren nombrar al último momento autorrevisión en virtud del carácter individual de este momento (aunque pueda tener participación colectiva).

(Van Dijk, 1983) (Beaugrande & Dressler, 1997) entre otros, proponen deben tenerse en cuenta para la producción del nuevo texto tres momentos concretos: planificación de la redacción, elaboración de la redacción y revisión de la redacción.

Se asumen los siguientes subprocesos: Actividad de alumno: planeación, textualización y autorrevisión; y a las etapas de la actividad de escritura, sea clase completa o parte de ella: Actividad del profesor: orientación, ejecución y control de (Domínguez, 2007),

Así mismo se considera oportuno ofrecer algunos requerimientos que hacen que el texto logre la calidad requerida. Aspectos a dominar por los maestros que para nada forman parte de los conceptos a dominar por los escolares.

-La cohesión, que establece las diferentes conexiones que se dan en la superficie textual. El mecanismo cohesivo por excelencia se da cuando el referente se relaciona con un elemento previamente mencionado en el texto, y cuando la relación se establece con un elemento que está aún por aparecer en el texto). El sistema verbal y los conectores también cohesionan los acontecimientos que integran el mundo textual. Los

mecanismos principales de cohesión son la conjunción, la disyunción, la adversación y la subordinación.

-La coherencia, es la que regula la interacción entre los conceptos (estructuración de conocimientos) y las relaciones (vínculos que se establecen entre los conceptos) que subyacen a la superficie del texto. Estas relaciones no siempre aparecen de forma explícita en la superficie textual y, por lo tanto, es necesario inferirlas. La coherencia es un resultado de los procesos cognitivos puestos en funcionamiento por los usuarios de los textos.

-La intencionalidad, se refiere a la actitud del que construye el texto, para alcanzar una meta específica dentro de un plan: transmitir información, expresar sentimientos, crear belleza.

Para ello, quien escribe cuenta con diversos tipos de texto que le permitirán saludar, ironizar, informar, comentar, valorar; de manera que el resultado sea un texto cohesionado y coherente.

-La aceptabilidad, depende de factores tales como el conocimiento del tipo de texto, la situación social o cultural y las metas a cuyo logro contribuye o no el texto que se recibe. Para que una determinada organización de elementos lingüísticos constituya un texto, esta ha de ser el resultado de una elección intencionada por parte del constructor textual y, para que esa misma organización pueda utilizarse en la interacción comunicativa, esta ha de ser aceptada por el receptor del texto.

-La informatividad, se relaciona con el grado de novedad o de imprevisibilidad que tiene el contenido y estructura de un texto para sus receptores. Procesar secuencias con un alto nivel de informatividad requiere realizar un gran esfuerzo; por lo que el constructor textual debe evitar que la tarea de procesamiento por parte del lector sea tan ardua que ponga en peligro la comunicación.

-La situacionalidad, involucra los factores que hacen que un texto sea relevante con respecto a la situación comunicativa en que aparece. Puede ampliar o reducir el intercambio comunicativo. Su influencia está mediatizada por la subjetividad de los interlocutores, quienes suelen introducir sus propias creencias y sus propias metas en el modelo mental que construyen de la situación comunicativa en curso.

En la actualidad existe un creciente interés en considerar de forma integrada tanto los componentes cognitivos como los procesos motivacionales que influyen en el aprendizaje, porque para aprender es imprescindible "poder" hacerlo, lo cual se refiere a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias pero, además, es importante "querer" hacerlo, tener la disposición, la intención, la motivación y la persistencia suficientes. Por otra parte, el aprendizaje no queda reducido exclusivamente al plano cognitivo en sentido estricto, sino que es afectado también por otros aspectos motivacionales lo que subraya la enorme interrelación que mantiene el ámbito cognitivo y el afectivo motivacional.

La construcción de textos escritos así vista revela, por una parte, los subprocesos cognitivos que intervienen en ella: planeación, textualización y autorrevisión, en los que se activan los componentes antes explicados y, por otra, las etapas de su enseñanza: orientación, ejecución y control, términos acuñados desde la Didáctica de la Escritura. Están ambos representados para orientar al maestro en la conducción del proceso así como al propio alumno para que se autorregule.

De ahí que para lograr la actualización de los maestros en el proceso de construcción de textos se ofrece por las autoras la instrumentación práctica y reestructurada de (Domínguez, 2000) en "Las competencias de un eficiente constructor textual" y que se amplían a continuación:

En la primera etapa se ofrecen las orientaciones pragmática, semántica y sintáctica de la tarea y se precisa el medio de comunicación, en este caso a través del canal escrito. En este subproceso de planeación se actualiza la cultura del alumno, se revela su personalidad y se adecua al contexto de producción. Desde el principio se activan las estrategias cognitivas y metacognitivas. Es el momento de:

La motivación; "sentir deseos de", disponerse a trabajar e invertir tiempo en ello, sentirse capaz de hacer la tarea, generar expectativas; la formulación de objetivos que permiten definir los propósitos del texto, (objetivos generales, específicos, informativos y actitudinales); la ideación al recuperar ideas de la memoria que pueden ser relevantes para la tarea de escritura: conocimientos sobre el tema, esquemas discursivos, técnicas de trabajo, datos sobre el posible receptor para tomar decisiones retóricas; orientarse

en la organización de las ideas según el objetivo; la creatividad, maneras de mirar, de pensar y de hacer: imaginar cómo realizar la tarea, crear formas alternativas para enfrentarla, proponer cambios al tema, al contenido, a la forma; la elaboración del plan: de interrogantes, de enunciados, de tesis; la relectura y revaloración de todo lo planeado. El producto: textos iniciales: listas, esquemas, planes, mapas conceptuales, gráficos, anotaciones libres. En la etapa previa, en la que se puede partir de la producción de textos orales, de la lectura de textos o de otras actividades, es importante que los docentes utilicen procedimientos para la prevención de errores, fundamentalmente ortográficos o gramaticales.

El maestro debe comprender que el propósito esencial de las actividades preparatorias iniciales es proveer al alumno de los conocimientos necesarios y suficientes para que pueda afrontar de manera exitosa la tarea de escritura. Si lo considera, en éste momento puede trabajar la comprensión de la situación comunicativa de manera creativa, sin hacer una orientación de manera formal.

La ejecución es la segunda etapa a la que el profesor conduce al alumno para que textualice la información planeada anteriormente. Esta escritura no es definitiva, puede realizarse por partes y volver a ellas. La elaboración del significado provoca, a menudo, borradores continuos para adecuarlo a una determinada sintaxis, a un objetivo específico. Se cambia el orden de los elementos, se sustituye una palabra o una idea por otra, se articulan y desarticulan oraciones y párrafos. Se precisan y valoran, además, los aspectos formales y de presentación que exige todo texto escrito y se relee y reorganiza lo producido.

La textualización es el subproceso que soporta la sobrecarga cognitiva mayor por lo que también necesita la activación de las estrategias cognitivas y metacognitivas, y de la creatividad, para enfrentar positivamente las dificultades con soluciones adecuadas. El profesor debe orientar activa y adecuadamente este momento, sobre todo si no ocurre en presencia de él para que no decaiga la motivación por la tarea y la actividad sea un disfrute, más que una tarea de clase. Se tendrá en cuenta que, de acuerdo con el desarrollo de habilidades de los alumnos, los subprocesos que ocurren en ellos se manifestarán de diferente manera y velocidad, por lo que hay que atender a todos y,

además, considerar la posibilidad de los alumnos a equivocarse. El producto: textos intermedios: borradores primero, segundo, tercero...

Es importante destacar a los maestros que en este subproceso los alumnos van transitando por los diferentes subprocesos: planificación, redacción, revisión y ajuste, los cuales poseen una determinada consecución, pero no de forma lineal, pues el carácter recursivo de la escritura impulsa al escolar a retornar sobre su escrito para revisarlo, reajustarlo y reversionarlo hasta lograr una versión satisfactoria del texto. Estas acciones deben ser controladas de manera estrecha porque el escolar primario, sobre todo en los primeros grados, no posee las habilidades y capacidades suficientes que le permitan la autorregulación y la autocorrección de su producto sin apoyo externo.

Aunque el control está presente en todo el proceso, hay un último momento didáctico, de cierre, en que se concluye la actividad, escuchando algunos textos concluidos, o las inquietudes que manifestaron los estudiantes durante el proceso u orientando cómo continuar. Permitir el diálogo, el intercambio, sugerir ideas, ejemplificar, crear actividades productivas que los ayuden a mejorar, es también una manera de concluir el proceso, de manera que quede abierto a una nueva tarea de escritura.

El subproceso autorrevisión se activa desde que el alumno relee lo que planea, revisa su plan, arregla lo escrito, borra y vuelve a escribir durante todo el proceso. Tiene un momento final cuando el texto queda, finalmente, escrito. El producto: el texto concluido, cuando el alumno quede satisfecho con su construcción. Este será el momento final del proceso y marcará el inicio de una nueva tarea de escritura y de un nuevo proceso.

Lo antes expuesto presupone un proceso de actualización para los maestros en el proceder del componente construcción de textos, revirtiéndose en mejor preparación para planificar su sistema de clases y realizar una adecuada conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel educativo primaria. Su puesta en práctica evidenciará la dinámica que en este se revela, al interactuar constantemente, bajo la dirección del maestro, el alumno con el texto, venciendo los niveles establecidos para cada subproceso y convirtiéndose en comunicadores eficientes ajustados a las situaciones comunicativas de los diferentes contextos de interacción.

En su tesis de doctorado la Dr.C Jiménez, Rivero, Mayté expone algunos criterios a tener en cuenta para enseñar a construir textos con mejor calidad. A estos se les llaman pasos y se encuentran expresados en los subprocesos a los que se hace referencia anteriormente y no son más que un algoritmo de trabajo que pueden utilizar los docentes para lograr que sus educandos sean cada vez más eficientes en lo que producen, lo cual no deben convertir en un esquematismo, la transversalidad es una de las claves del éxito en este componente.

A continuación, sugerimos una serie de pasos a seguir para una adecuada construcción de textos escritos.

- 1- Propuesta y comprensión de la situación comunicativa.
- 2- Planificación del texto a construir.
- 3- Análisis de los criterios a tener en cuenta para valorar la planificación.
- 4- Control y valoración de la planificación realizada.
- 5- Autocontrol y autovaloración de la planificación realizada.
- 6- Ajuste y enriquecimiento de la planificación.
- 7- Textualización de la primera versión teniendo en cuenta lo planificado.
- 8- Análisis de los criterios a tener en cuenta para valorar la primera versión.
- 9- Control y valoración de la primera versión o del texto intermedio.
- 10-Autocontrol y autovaloración de la primera versión o del texto intermedio.
- 11-Revisión, ajuste y textualización.

CONCLUSIONES

La construcción de textos es un proceso en el cual están presentes estrategias y niveles para transmitir un mensaje mediante imágenes gráficas, portadora de una significación expresada en diferentes medios, la misma ocupa un lugar significativo en el quehacer de los docentes. La escuela necesita que este propósito sea alcanzado, para lograr la competencia comunicativa en los escolares y el perfeccionamiento de sus modos de actuación pedagógica.

Con el análisis de los fundamentos teóricos y metodológicos concernientes con la superación del maestro que imparte la asignatura Lengua en el Nivel Educativo Primaria confirmo que aún existen falencias en el diseño de la superación para ellos, pues no se resuelven las insuficiencias que presentan con respecto al tratamiento a la construcción textual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias Leyva, G. y otros. (2012). Cartas al maestro. Español 9. Hablemos sobre la diversidad textual en la escuela primaria. La Habana: Pueblo y Educación.

Balmaseda Neyra, O. (2001). Enseñar y aprender ortografía. La Habana: Pueblo y Educación.

Camelo González, M. J. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. Revista Enunciación. Volumen xv. Nro. 2, Bogotá. Colombia.

Cassany, D. (1993). Reparar la escritura. Colección biblioteca de aula. Nro. 1 Barcelona: Grao.

Colectivo de autores, ICCP. (2012). Bases generales para el perfeccionamiento del sistema nacional de educación. Soporte digital.

Domínguez, I. (2010). Comunicación y texto. La Habana: Pueblo y Educación.

Domínguez, I. (2011). La enseñanza de la redacción, algunos apuntes necesarios. La Habana: Pueblo y Educación.

García Alzola, E. (1986). Lengua y literatura. La Habana: Pueblo y Educación.

González Núñez, R. y Fors Cruz, E. M. (1982). Metodología de la enseñanza del español. Primera parte. La Habana: Pueblo y Educación.

Henríquez Ureña, C. (1986). Invitación a la lectura. La Habana: Pueblo y Educación.

López Díaz, J. A. (2012). Los desafíos del lector postmoderno. hacia una tipología de lectores desde el escritor, en leer en el siglo XXI. Selección de Leticia Rodríguez Pérez. Colección crítica. La Habana: Gente Nueva.

Maggi, Beatriz. (2008). Antología de ensayos. La Habana: Letras cubanas.

Montaño Calcines, J. R. y Abello Cruz, A. M. (2010). (Re) novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura. La Habana: Pueblo y Educación.

Montaño Calcines, J. R. y Abello Cruz, A. M. (2015). Leer y escribir ¡tarea de todos! La Habana: Pueblo y Educación.

EL CONOCIMIENTO DIVERSO: UN PROCESO DIDÁCTICO EN LA SOSTENIBILIDAD ECONÓMICO-SOCIAL CUBANA

Autores: DrC. Guillermo Calixto González Labrada, ggonzalezl@udg.co.cu

RESUMEN

La perspectiva de una gestión científica que propicie la introducción sistemática y acelerada de sus resultados en los procesos productivos y/o servicios impone la necesidad de la transformación del marco cognoscitivo en directivos y dirigidos. En ellos se identifican fisuras para dirigir los procesos socioeconómicos, en el nexo entre la teoría y la actividad práctica, que invisibilizan la trascendencia del conocimiento en la sostenibilidad de los procesos, según las exigencias emanadas de la dirección política y gubernamental. La lógica didáctica del conocimiento diverso sobre la base de la combinación de conocimientos es explicitada mediante la intención vinculante entre la inexactitud de las definiciones conceptuales y la gradación del conocimiento que introducen los seres humanos, mediadas por la cultura individual/social, y la adaptabilidad de las metas. Esta opción facilita la construcción de síntesis conceptuales dialécticas, holísticas en grupos de composición diversa que actualiza la base conceptual con resultados científicos avanzados y sustentar un pensar prospectivo, en correspondencia con el objeto social, y como valor añadido, ser utilizable para contrarrestar manipulaciones y falsedades informativas que matizan la época actual. La generalización destaca en los destinatarios el transformar y asumir el enfoque de relaciones diversas que distingue al conocimiento sin ignorar ni discriminar por la norma. La conceptualización elaborada es pretexto y fundamento para enfocar procesos investigativos, estimular la superación y/o capacitación desde el puesto de trabajo en las bases productivas y/o servicios en correspondencia con el objeto social, establecer nexos con la educación posgraduada universitaria y concretar la trilogía ciencia-sociedad-dirección de procesos.

Palabras claves: conocimiento diverso, combinación de conocimientos, lógica didáctica.

DIVERSE KNOWLEDGE: A DIDACTIC PROCESS IN CUBAN ECONOMIC-SOCIAL SUSTAINABILITY.

SUMMARY

The perspective of a scientific management that encourages the systematic and accelerated introduction of its results in production processes and / or services imposes the need to transform the cognitive framework into managers and directed. In them, fissures are identified to direct socioeconomic processes, in the nexus between theory and practical activity, which make invisible the importance of knowledge in the sustainability of the processes, according to the demands emanating from the political and governmental leadership. The didactic logic of diverse knowledge based on the combination of knowledge is made explicit through the binding intention between the inaccuracy of conceptual definitions and the gradation of knowledge that human beings introduce, mediated by individual / social culture, and the adaptability of the goals. This option facilitates the construction of dialectical, holistic conceptual syntheses in groups of diverse composition that updates the conceptual base with advanced scientific results and sustains a prospective thinking, in correspondence with the social object, and as an added value, be usable to counteract manipulations and falsehoods informative that

qualify the current era. Generalization emphasizes the recipients transforming and assuming the approach of diverse relationships that distinguishes knowledge without ignoring or discriminating by the norm. The elaborated conceptualization is a pretext and foundation to focus investigative processes, stimulate improvement and / or training from the job in the productive bases and / or services in correspondence with the social purpose, establish links with university postgraduate education and specify the trilogy science-society-process management.

Keywords: diverse knowledge, combination of knowledge, didactic logic.

INTRODUCCIÓN

La singularidad del tema radica en el tratamiento al conocimiento diverso mediante la combinación de conocimientos, dada la existencia de una apariencia de homogeneidad que no siempre revela las heterogeneidades y diferencias. Esta opción jerarquiza lo total diverso y no discrimina ni diferencia por los niveles académicos y/o especialidades sobre la base de una tesis esencial: el conocimiento diverso es inherente a la condición humana, y en Cuba el carácter masivo y universal del accionar educativo del pueblo no admite exclusiones, y por ello resulta estratégico ubicar la función del saber humano en la sostenibilidad del proceso.

La incursión en el tema con resultados investigativos reconocidos por el Citma¹⁷ y la intencionalidad por incidir en un rol protagónico de estudiantes, obreros y profesionales como demanda la sociedad cubana ha incidido en la identificación de fisuras en los procesos políticos y socioeconómicos, en el nexo entre la teoría y la actividad práctica, que invisibilizan la trascendencia del conocimiento en la sostenibilidad de los procesos diversos”.

La misma constituye la esencia del problema científico identificado por el autor en la etapa de generalización, que transforma dialécticamente el inicial de este proceso, y ratifica la concepción al respecto de Marx, C. (2002) de que “El desarrollo (...) no suprime (las) contradicciones; lo que hace es crear la forma en que pueden desenvolverse”. (p 69).

¹⁷ En dos ocasiones ha resultado premiado por el Citma Provincial en Granma y ser concepto clave en la tesis doctoral defendida en el 2006 con publicaciones en revistas jerarquizadas del grupo 1 y 2, según exigencias en Cuba.

Esta precisión problemática es resultado de la prevalencia de una base conceptual con predominio de los conocimientos académicos precedentes, que al ser dinamizada por normas avanzadas muestra un proceso productivo y/o servicios con lentitud y contención en la emersión de la ciencia. Tanto la base académica como la norma son condición necesaria no suficientes para enfrentar las exigencias de esta época, para lograrlo es imprescindible estimular la intencionalidad por nuevos saberes con rigor científico contemporáneo.

Esta problemática requiere ser modificada para que el accionar cotidiano esté en correspondencia con lo contenido en documentos rectores:

- La Constitución de la República de Cuba (2019) asigna al conocimiento funciones claves: énfasis en el lugar de la ciencia, la tecnología y la innovación desde la gestión estatal “como elementos imprescindibles para el desarrollo económico y social” (p 3); el “compromiso en la construcción de una sociedad de la información y el conocimiento centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo sostenible...” (p 3), y asigna a la educación la promoción del conocimiento histórico.
- En la Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista (2017) se destacan junto a los principios, que “El ser humano es el objetivo principal y sujeto protagónico;” (p 4) y asumir la determinación de situar “La planificación socialista, componente fundamental del sistema de dirección del desarrollo económico y social” (p 5) y para ello considerar “Las extraordinarias capacidades creadas para la inserción internacional competitiva, en primer lugar, el potencial humano con elevados valores y niveles de instrucción” (p 4) y recalca el uso de “la ciencia, tecnología e innovación en determinados sectores y actividades generadoras de alto valor agregado” (p 4). En la gestión de los procesos (Capítulo 3, p 8) fija su incidencia en la cultura, normas, métodos y sistemas de trabajo de los actores económicos en nexos con las dimensiones: social, ética, política, económico-financiera, jurídica, sociodemográfica, comunitaria, territorial, formativo cultural, y científico-tecnológica (p 9).

- La estrategia Económico Social de Cuba (2020) es portadora de precisiones conceptuales clave al exponerse que la ciencia ha de estar presente en los encadenamientos productivo, en los programas de desarrollo de las diferentes áreas claves, en el uso de tecnologías de avanzada y el incremento de exportaciones en nexos con la disminución de importaciones. El proceso de innovación por la aplicación de la ciencia en la búsqueda de soluciones en los procesos productivos.

Esas aspiraciones están amparadas por una masa de obreros, intelectuales y profesionales con una base académica diversa que no siempre se corresponde con el objeto social lo cual exige la capacitación actualizada y una orientación cognitiva que garantice la unidad en esa diversidad.

DESARROLLO

Hilo invisible conceptual de nexos entre épocas.

La génesis de la investigación se ubica en la reflexión de Félix Varela y Morales (1788-1853) que emerge al criticar la manera de actuar: “Investigando el origen de estos males encuentro que provienen principalmente de la preocupación que reina, de que los niños son incapaces de combinar ideas (...). (Félix Varela, 1817, En Torres-Cuevas., 1997).

Con posterioridad esa reflexión subyace en el pensamiento pedagógico cubano que, desde los momentos fundacionales del siglo XIX, se caracteriza por el conocer universal, y desde este, efectuar la selección para lo nacional y propugnar el alcance de nuevas metas. Es un pensamiento electivo que como singularidad signa la cubanidad.

A fines de la centuria decimonónica, según aparece recogido en la obra de José Martí y Pérez (1853-1895), OC, T 8, se plasma que:

“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo por debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida”. (p 281)

En ella resaltan desde la contemporaneidad cualidades claves para esta exposición: una tiene que ver con la diversidad en el mundo viviente, otra, el llamado a conocer lo precedente en vínculo con el contexto histórico-concreto y con sentido prospectivo, en lo que se encierra toda una dialéctica, que explica por qué los cubanos llegan a converger con el Marxismo Leninismo y lograr la comprensión sin antagonismos. Todo ello como base de la dinámica del límite histórico cultural del saber humano, que en la percepción martiana es sintetizada en “flote sobre él”.

Antes de continuar la línea nacional es adecuado mencionar a Carlos Marx (1818-1883), que en la obra *El Capital* (Tomo I) al esbozar la dialéctica materialista plantea: “(...) se combinará para todos los chicos a partir de cierta edad el trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia, no solo como método para intensificar la producción social, sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados”. (p.434).

Esos presupuestos, en similitud con el pensamiento martiano, tienen concreción en el pensamiento de Fidel Castro Ruz que lo inserta al Sistema Nacional de Educación de Cuba, y a la sociedad cubana. Con él se masifica una perspectiva que transforma para siempre la direccionalidad educativa y deviene en componente de la filosofía educacional de la Revolución Cubana. Los autores identifican una filosofía de la utilidad del conocimiento en Fidel, la cual constituye una genialidad que expresa la interacción de la lógica histórica conceptual con el proceso revolucionario cubano, en constante contextualización.

Los documentos del VII Congreso del PCC, (2017), los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución (2017), la Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista (2017), y la Estrategia Económico-Social para el impulso de la economía y el enfrentamiento a la crisis mundial provocada por la COVID-19 (2020) sintetizan exigencias desde el uso de la ciencia en los procesos productivos y/o servicios así como la utilización de la misma en la innovación desde las particularidades propias de los centros laborales lo cual impone la necesidad de actualizar los saberes en correspondencia con el objeto social sin establecer trabas subjetivas sobre la base de diferencias académicas precedentes lo cual se puede

solucionar con un pensamiento incluyente del conocimiento diverso como fortaleza para acelerar el alcance de las metas.

Razones epistémicas de la propuesta.

El periodo transcurrido en esta generalización posibilita la aproximación reflexiva a lo precedente, no a modo descriptivo, sino en propuestas que emergen en argumentos que denotan al conocimiento como intangible, y estratégico en la sostenibilidad socioeconómica:

- La asunción del conocimiento diverso como cualidad inherente a la condición humana constituye una declaración esencial que direcciona la actividad cognoscitiva en cualquiera de los escenarios donde esta se despliega y deviene en pretexto para contextualizar las políticas, programas, estrategias y metodologías que direccionan el proceso socioeconómico.
- La combinación de conocimientos es una alternativa científica de validez universal con núcleo en las relaciones interconceptuales, las que transitan desde lo intradisciplinar a lo transdisciplinar, sin desconocer lo disciplinar, lo multidisciplinar y la interdisciplinariedad. La misma es aplicable en procesos diversos porque el ser humano constantemente está retado por los productos de su actividad y tiene necesidad de reformulaciones para el alcance de las metas y pensar en el establecimiento de nuevos límites.
- En Cuba, la existencia de una media de escolaridad alta posibilita afirmar que la admisión de alternativas científicas por la norma no es condición necesaria para su utilización sistemática por los actores involucrados, están requeridos de incorporar estos a su modo de pensar y actuar, lo que ratifica la trascendencia de la subjetividad humana desde el conocimiento para lograr una sistematicidad profesional con rigor científico actualizado y garantía de eficiencia y reflejo de satisfacción de expectativas y aspiración a nuevas metas.

- Los procesos de superación están matizados por lo fenomenológico, por lo que los núcleos de esencialidad conceptual y metodológicos pasan a ser dependientes o son invisibilizados, unido a la diversidad de saberes en un colectivo laboral que es expuesto como barrera para la búsqueda de soluciones inclusivas de las individualidades.

Síntesis de aportes esenciales en el tema.

En el accionar vinculante con los procesos de la sociedad, desde los escenarios del Consejo de las ciencias sociales y humanísticas del territorio y el de la Escuela provincial del Partido, con la ubicación de temas en conferencias y talleres para influir en la superación, ha sido necesario incursionar en la subjetividad, con énfasis en el saber humano diverso, sobre la base de la asunción de la combinación de conocimientos (González, G., 2006, 2017, 2018, 2019) como cualidad intencional y esencial que direcciona el proceso para crear condiciones metodológicas para garantizar las relaciones interconceptuales entre los conceptos académicos y la asunción de los conocimientos en desarrollo en nexos ambos con el conocimiento difuso y estimular el complemento con el campo conceptual digital individual y/o social.

Estos son definidos como sigue: el académico en relación al sistema conceptual adquirido el que deviene en la actividad humana como identificador social y profesional; el conocimiento en desarrollo, incluye el proceso en su despliegue contemporáneo; el difuso, la comprensión incompleta del saber en los sujetos (individuales y/o sociales) el cual se complejiza por la heterogeneidad manifiesta, y por el campo conceptual digital como la interacción sujeto-contexto digital para revelar la matriz conceptual y la cultura predominante la que deviene en reguladora de los sujetos.

El entramado de relaciones conceptuales desde la perspectiva de la combinación es una síntesis generalizadora de nuevo tipo que niega, consolida, complementa, reordena, rearticula, armoniza, concerta, coordina, une, y no excluye ni limita por patrones inmóviles las diferentes fases en desarrollo. Se perciben atemperadas a la época y en estrecho nexo con las contradicciones del proceso. Es utilizable en la etapa actual del desarrollo económico social cubano para con pensamiento inclusivo acelerar

desde el puesto de trabajo una base cognitiva con rigor científico de actualidad con jerarquía en tecnologías de avanzada.

La concatenación entre la lógica universal y la dirección dialéctica de la combinación de los conocimientos proporciona la emersión de relaciones didácticas en el saber humano, singularizadas por la selección cultural precedente sintetizadas en políticas y programas, con las exigencias contemporáneas y las que delinear el futuro.

Los conocimientos alcanzados en este proceso se singularizan por cualidades holísticas, prospectivas y de sostenibilidad, por poseer como base contextual un escenario académico universal y de masividad, que jerarquiza al ser humano como sujeto del proceso; intensificar las relaciones sociales en la actividad cognoscitiva y jerarquizar la intencionalidad humana como cualidad determinante para el desarrollo del proceso y alcanzar las metas sin desconocer las condiciones objetivas existentes, lo que requiere encontrar alternativas.

La explicación precedente es complementada con la posición autoral de que el proceso del conocimiento en el marco conceptual de la alternativa de la combinación de conocimientos puede diferenciar diferentes fases que en su interacción dialéctica posibilitan una lógica metódica, las que en su presentación no se enumeran, porque estas pueden manifestarse en diferentes momentos acorde al desarrollo cultural de los involucrados.

Las fases, según González, G., (2019) y contextualizadas al proceso económico social son sintetizadas como sigue:

- Génesis conceptual: la percepción de los conceptos diversos inherente a todos los grupos humanos e individualidades debe ser enriquecida según las características del objeto social específico para configurar relaciones interconceptuales y emerger como referentes claves en las relaciones sociales.
- Asunción conceptual: la incorporación de la combinación de conocimientos en cualquiera de los niveles de comprensión de los sujetos proyecta nexos con la educación posgraduada y/o capacitación desde el puesto de trabajo para impactar

en el desarrollo de las bases productivas y de servicios, en una acepción ampliada de la educación.

- **Sistematización conceptual:** en esta fase hay un recurso recurrente a la norma para estimular la búsqueda de nexos con enfoque plural y diverso, y a la vez, la comprensión de que el saber humano posee una base individual. El énfasis en el carácter humanístico del saber, en detrimento del tecnológico es pretexto para el establecimiento de relaciones que reafirmen el concepto de totalidad, no sumatorio, sino de esencias aparejado a la diversidad.
- **Generalización conceptual:** proceso que no discrimina por lo académico, le incluye y abarca la pluralidad conceptual en un accionar intelectual que se potencia en el marco del objeto social. El carácter metodológico de los conceptos y la inexactitud inherente a las definiciones en un conocimiento de naturaleza infinita son referentes para relaciones universales con singularidad histórico social concreta. Luego, la cultura individual y social emergen como paradigmas decisores en el proceso del conocimiento para ubicar al ser humano como resumen viviente de la época.

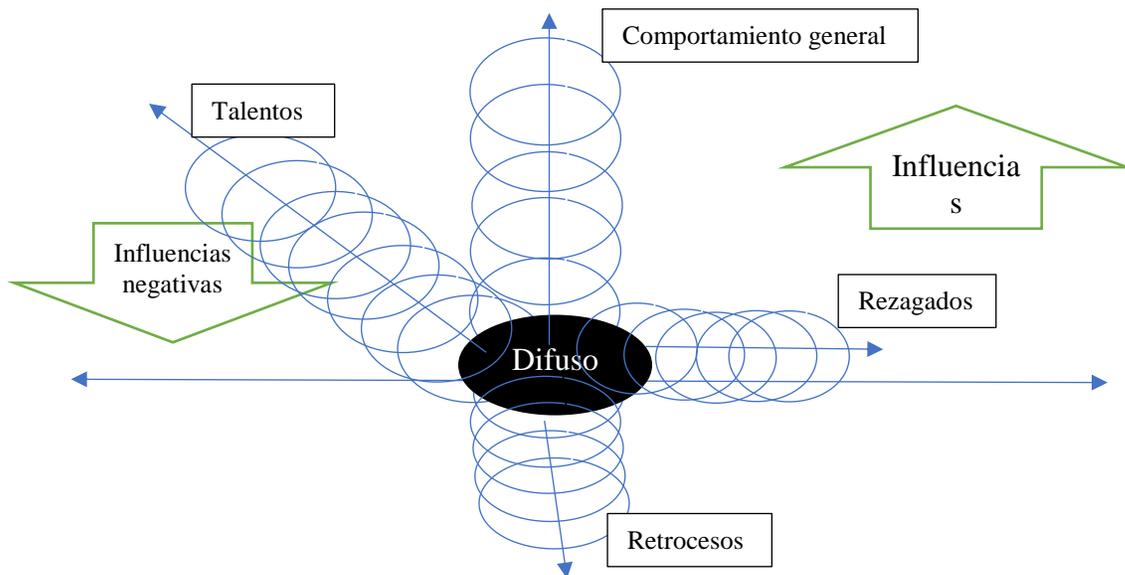
La conceptualización precedente es pretexto y sustento de una metodología que no se ajusta al reconocimiento de la diversidad, propone con conciencia que todos los grupos humanos son heterogéneos, multigrado, porque le acompañan dinámicas sociales diferentes, límites cognitivos variables de una persona o grupo a otro, y cada caso requiere una atención propia sin forzar analogías ni generalizaciones.

Lo cual reafirma que en la actividad cognoscitiva los diferentes sujetos manifiestan la tendencia predominante según el saber adquirido como se representa en el gráfico 1, lo cual constituye una expresión de las relaciones interconceptuales entre diferentes conceptos.

La lógica metódica combinativa es una cualidad resultante e insumo del proceso por lo cual es clave resaltar que en el método de la combinación de conocimientos se resaltan como rasgos ser utilizado para modelar la lógica histórica conceptual como proceso previo para alcanzar las relaciones interconceptuales; identificar el nexo del concepto en desarrollo con la modelación realizada y lo que acontece en el contexto histórico social concreto; jerarquizar la aprehensión del conocimiento con conciencia del contexto

y de cómo transcurre la comprensión individual-social; y establecer nexo entre la inexactitud de las definiciones, la gradación del conocimiento que introduce la norma y la variabilidad de las metas acorde a la cultura de los que interactúan.

Gráfico 1 Conocimiento diverso
Fuente: Elaboración propia



CONCLUSIONES

La combinación de conocimientos, sustento del conocimiento diverso, es una opción filosófica, metodológica y didáctica para percibir el conocimiento diverso en la práctica y mediante la sistemática actualización inducir la teoría necesaria y con ello consolidar la construcción de un socialismo próspero y sostenible.

La introducción y generalización de la combinación de conocimientos es una vía para remodelar la percepción del conocimiento diverso en las entidades del entramado

económico-social que jerarquicen la tendencia por un saber ampliado universal no limitado a la norma, ni desconocer la ubicación reguladora de esta en el proceso.

La generalización reafirma la validez de esta alternativa en la composición de los grupos humanos diversos a partir de la asunción como concepto universal con lo que se introduce una inversión a la conceptualización clásica incluyente de la dirección sobre la base de una supuesta homogeneidad.

La necesidad de enfatizar en el conocimiento científico ampliado incluyente de la intencionalidad preferencia el respeto por las fuentes instituidas, la comparación sobre la base de la lógica histórica conceptual y la trascendencia del conocimiento individual/social para un tratamiento personalizado, dialéctico, holístico y diverso.

El desarrollo de la sociedad, con influencia y distinción creciente de la Revolución Científica Tecnológica e Informativa en marcha, en el escenario cubano, revela el predominio de la clase obrera proveniente del contexto académico (técnico del nivel superior, universitarios y obreros con calificación científica) lo cual ubica la actualización y ampliación cultural como necesidad cognoscitiva, para estar al ritmo de las demandas políticas y gubernamentales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Constitución de la República de Cuba (2019). La Habana, Cuba: Editora Política.

Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista (2017). La Habana, Cuba: Impreso en la UEB Gráfica Holguín. Empresa de periódicos.

Estrategia Económico-Social para el impulso de la economía y el enfrentamiento a la crisis mundial provocada por la COVID-19 (2020). La Habana, Cuba: Ministerio de Economía y Planificación. Soporte digital.

González Labrada, Guillermo Calixto. (2019a). Didáctica Combinativa: Una alternativa epistémica en las ciencias de la educación. Soporte digital. Premio Citma 2019 en provincia de Granma.

González Labrada, Guillermo Calixto., Antúnez, Yurich y Reynaldo, Rusel (2017). Las relaciones didácticas combinadas en procesos y contextos diversos. Editorial Académica Universitaria y la Red Iberoamericana de Pedagogía en [http:// educanob.ult.edu.cu](http://educanob.ult.edu.cu).

González Labrada, Guillermo Calixto., Almarales, T. y Antúnez, Y. (2018). La lógica didáctico-metodológica de la combinación de conocimientos en procesos cognitivos diversos. Editorial Académica Universitaria y la Red Iberoamericana de Pedagogía en <http:// educanob.ult.edu.cu>.

González Labrada, Guillermo Calixto., Almarales, Jaca Tania. (2019). La combinación de conocimientos: opción didáctica de relaciones interconceptuales, diversas y holísticas. Coedición Editorial Académica Universitaria-Opuntia Brava en <http://educanob.ult.edu.cu>.

González Labrada, Guillermo Calixto. (2006). Modelo pedagógico de la dirección del proceso en las escuelas multigrado. Tesis doctoral. Holguín, Cuba: UCP José de la Luz y Caballero.

Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución (2017). La Habana, Cuba: Impreso en la UEB Gráfica Holguín. Empresa de periódicos.

Martí, José. (1975). OC, Tomo 8. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

Marx, C. (2002) El Capital (Tomo I). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Torres-Cuevas, Eduardo (1997). Obras Félix Varela. La Habana, Cuba: Editorial Cultura popular.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL. SU IMPACTO EN LA COMUNIDAD

Autores: MSc. Kenia Milagro Sebasco Rodríguez, skeniamilagro@gamil.com
DrC. Darien Nápoles Vega, darien.napoles@rect.uh.cu

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

SÍNTESIS

Los desafíos ambientales que enfrenta la humanidad en la actualidad, precisan de la educación ambiental en los ciudadanos, por constituir una necesidad sociocultural, para atender los problemas ambientales en las distintas comunidades donde viven e interactúan. El objetivo del presente trabajo consiste en caracterizar la Educación Ambiental comunitaria en el contexto actual. En este sentido la política educacional ha desempeñado una función esencial en la formación de las nuevas generaciones y de todo el pueblo en la concepción científica del mundo; en el desarrollo pleno de las capacidades intelectuales, físicas y espirituales del individuo y en el fomento de elevados sentimientos y gustos estéticos. La educación ambiental implica la sensibilización por los problemas que afectan el medio ambiente, desarrollo de hábitos, habilidades, capacidades y actitudes, la clarificación de los valores y las voluntades para resolver estos problemas.

Palabras clave: Educación ambiental, sostenibilidad, comunidad.

ENVIRONMENTAL EDUCATION. IT'S IMPACT ON THE COMMUNITY

SYNTHESIS

The environmental challenges facing humanity today require environmental education for citizens, as they constitute a socio-cultural need to address environmental problems in the different communities where they live and interact. The objective of this work is to characterize Community Environmental Education in the current context. In this sense, educational policy has played an essential role in the formation of the new generations

and the entire people in the scientific conception of the world; in the full development of the intellectual, physical and spiritual capacities of the individual and in the promotion of elevated feelings and aesthetic tastes. Environmental education involves raising awareness of the problems that affect the environment, development of habits, skills, abilities and attitudes, clarification of values and the will to solve these problems.

Keywords: Environmental education, sustainability, community.

INTRODUCCIÓN

El deterioro del medioambiente se ha agudizado y ha adquirido un carácter global a partir de la segunda mitad del siglo XX, motivado fundamentalmente, por la intensificación de la actuación humana sobre la naturaleza y la utilización irracional de los recursos naturales. En tal sentido, los desafíos ambientales que enfrenta el planeta Tierra, precisa de la educación ambiental de los ciudadanos, por ser una necesidad sociocultural, para atender la problemática ambiental en las comunidades donde viven, interactúan y se desarrollan.

Ciertamente los problemas del ambiente, han estado relacionados con la evolución de la sociedad, sin embargo, algunos de ellos son tan antiguos como el propio origen de la humanidad, o sea, sus antecedentes se remontan a la existencia de esta última. Desde esa perspectiva, la educación debe contribuir a mejorar las relaciones del hombre con el ambiente y lograr que esta relación sea sustentable.

La sustentabilidad no es un concepto estático, ya que depende no solo de las características de los recursos y de su entorno, sino también del bagaje de conocimientos y del progreso tecnológico, tanto para su explotación como para su conservación. La sustentabilidad depende de la voluntad y capacidad de la sociedad para invertir en investigación y desarrollo, en nuevas tecnologías, en obras, en educación, etcétera. A largo plazo, el uso sostenible de los recursos naturales requiere de inversiones en prácticas y técnicas que eviten daños irreparables en el medioambiente. (1)

La educación ambiental es el imperativo básico para que las generaciones actuales puedan enfrentar el reto de continuar el desarrollo humano que requiere la población, garantizando las condiciones de preservación de los recursos naturales, como una de las metas de la Agenda 2030. (2)

En este sentido, Cuba no está exenta de dificultades, es un país del tercer mundo, con una infraestructura habitacional muy antigua y desgastada producto de un largo período de escaseces, exiguos recursos naturales y víctima de un bloqueo genocida impuesto por el Gobierno de los Estados Unidos, por más de 60 años. Con semejante escenario, resulta necesario, convertir la educación ambiental comunitaria en un proceso dinámico, flexible y participativo, para enfrentar los problemas ambientales globales que también se muestran en el país y se agudizan por la situación particular que lo afecta.

La comunidad científica cubana realiza disímiles esfuerzos para tratar de revertir los principales problemas que se manifiestan como resultado del cambio climático y busca alternativas de mitigación o solución, en sintonía con los adelantos científicos técnicos, uno de los proyectos más significativos a mencionar es la Tarea Vida. Sin embargo, el cuidado del entorno es un problema que reclama la participación de todos los factores sociales sin exclusión, porque es precisamente el medioambiente el lugar donde vivimos, donde desarrollamos todas nuestras actividades, de donde nos proveemos de recursos en la interacción sistemática que como seres vivos estamos obligados a efectuar, por tal razón, el impacto humano debe ser regulado y mediado por acciones conscientes e inteligentes que permitan la recuperación paulatina de la naturaleza en su proceso espontáneo de degradación y asimilación de los desechos, donde se potencie el reciclaje de productos que prácticamente no se descomponen como es el caso de los plásticos y muchas otras prácticas que favorezcan las relaciones amigables del hombre con la naturaleza.

Los autores del presente estudio se proponen como objetivo: Caracterizar la Educación Ambiental en el contexto comunitario.

DESARROLLO:

El carácter social de la educación analiza no solo los problemas educativos de la escuela sino los no formales, y los interconecta con procesos, estructuras y condiciones generales de la realidad social. Al mismo tiempo, considera la influencia de la vida social en la educación, y su contribución a identificar los vínculos con procesos asociados a la constitución de las identidades culturales, colectivas e individuales. Por tanto, es necesaria la educación inclusiva y equitativa en todos los ciudadanos para que

logren un aprendizaje que posibilite transformar la realidad ambiental de las comunidades.

De acuerdo con los presupuestos anteriormente mencionados, Álvarez de Zayas, C., enfatiza en la unidad dialéctica que existe entre instrucción-educación. Según este autor, la primera es el resultado de la asimilación por el estudiante 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. (3)

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". (4)

Por su parte, los estudios relacionados con las comunidades sostienen que su origen está en la aparición del hombre como ser social. Es decir, para transformar la naturaleza los seres humanos, se unieron en comunidades y como resultado del trabajo creó nuevos objetos; en esa creación también hizo cultura. Se coincide en que su existencia "...es tan antigua como el hombre mismo y tiene su origen en la época del régimen de la comunidad primitiva. En ese período aparece la cooperación y la solidaridad como un modo de producción de tipo comunal, de distribución equitativa y de satisfacción de las necesidades colectivas. La actividad era comunitaria y la relación privilegiada era de igualdad". (5)

En el estudio de las comunidades se dan relaciones muy complejas que exigen el uso de equipos multidisciplinarios. En ese sentido tienen un rol importante las diferentes ciencias que permiten efectuar análisis más integradores de las comunidades, entre las que se destacan, las Ciencias Sociales, de la Educación, las Pedagógicas, y las Humanísticas, así como otras. Por tal motivo, los procesos educativos adquieren trascendencia e implicaciones con proyección futura, en específico en el escenario

local, donde la comunidad constituye un espacio que concentra y a la vez refleja las múltiples facetas del desarrollo social.

El funcionamiento y la búsqueda de solución creativa a las dificultades ambientales más diversas en las comunidades con la participación de sus pobladores, es una preocupación de los organismos e instituciones nacionales e internacionales. De ahí que, en la literatura especializada aparecen numerosas definiciones de comunidad, cada una de ellas centran más su atención, o hacen mayor o menor énfasis en determinados aspectos, en dependencia del objetivo y de la disciplina desde la cual se realiza o se dirige el estudio.

La indagación de las comunidades se resalta a partir de la segunda mitad del siglo XX, haciendo especial relevancia a ella como objeto de estudio de la intervención social. A partir de aquí, los investigadores, han puesto cada vez más énfasis en el trabajo que propiamente se efectúa en su interior.

Varios autores han aportado definiciones de comunidad, y la refieren del modo siguiente:

- “...un espacio físico ambiental, delimitado geográficamente, y en cuyo seno se producen interacciones sociopolíticas y económicas que traen consigo un conjunto de relaciones interpersonales sobre la base de las necesidades existentes. Cada comunidad es portadora de tradiciones, historias e identidad propia que se identifican con los intereses y el sentido de pertenencia del grupo que integra dicho espacio y que al mismo tiempo la diferencian del resto de las comunidades”. (6)
- “...el entorno social más concreto de existencia, actividad y desarrollo del hombre. En sentido general se entiende como comunidad tanto al lugar donde el individuo fija su residencia como a las personas que conviven en ese lugar y a las relaciones que se establecen entre todos ellos”. (7)
- “...agrupación organizada de personas que se perciben como una unidad social cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, objetivo, función u otro elemento común, con conciencia de pertenencia, situadas en una determinada área geográfica (urbana o rural) donde interaccionan”. (8)

El análisis realizado de las distintas definiciones de comunidad permitió distinguir elementos significativos, los cuales se enuncian a continuación:

- Una unidad social cuyos miembros participan de algún elemento común con conciencia de ello, situada en un área geográfica en la cual la pluralidad de personas interaccionan más entre sí que en otros contextos.
- Un grupo social cuyos miembros residen en una localidad específica, tienen una herencia cultural e histórica común, comparten características e intereses comunes.
- El conjunto de personas que viven en un territorio geográfico determinado y mantienen relaciones múltiples, entre los elementos que la distinguen están que se circunscribe en un espacio.
- Un determinado espacio geográfico donde se comparten intereses comunes, tradiciones e historia, se desarrollan relaciones interpersonales, que propician el sentido de pertenencia y la identidad.

Los elementos detallados por los diferentes autores permiten a la investigadora asumir la definición de comunidad aportada por Águila, Y., ya que se adecúa mejor a la investigación que se propone por el hecho de percibirse como una unidad social, donde se intercambian intereses y necesidades, lo cual permite realizar actividades de forma colectivas para resolver los problemas ambientales a nivel social, donde se manifiestan sentimientos de pertenencia como expresión de su identidad. (6)

De esta manera, el funcionamiento de una comunidad y el rescate de iniciativas para la búsqueda de soluciones a la problemática ambiental, requiere de la participación de sus pobladores y forma parte de su compromiso, actuación y toma de decisiones en función de mantener las condiciones ambientales, de acuerdo a los trabajos elaborados por: Novo M. (1998); Borges AJ. (2000); Fernández A. (2001); González M. (2003); Martínez CM. (2004); Gutiérrez J. (2008); Relañó L. (2010); Tréllez E. (2015); Morúa IB. (2015), Núñez PJ. (2016), entre otros investigadores.

De ahí que, cualquier acción que se efectúe en una comunidad debe contemplar las características del contexto a modo integral, a partir de ellos, "...la base teórico-

metodológica de la educación ambiental comunitaria queda expresada, por aspectos de carácter educativo y ambiental en estrecha interrelación. Por ejemplo:

- Lo educativo, relacionado con el proceso pedagógico que se desarrolla desde la institución escolar y hacia la comunidad en el que intervienen los componentes didácticos, históricos, culturales y psicopedagógicos.
- Lo ambiental, relacionado con el comportamiento resultante de conocimientos, procedimientos y valores hacia el ambiente en un espacio determinado, en el que intervienen elementos abióticos, bióticos, políticos, socioeconómicos y culturales.” (9)

Se concuerda con este criterio, pero se agregan los aspectos políticos, económicos, formativos, socioculturales e históricos, que también son necesarios para enriquecer la educación ambiental comunitaria de cualquier contexto:

- La preocupación por conservar las culturas ancestrales, las etnias, los gobiernos tradicionales con entidades (sobas y reinados).
- El mantenimiento de los valores históricos patrimoniales, sitios históricos, naturales, culturales y arquitectónicos.

En la literatura consultada, aparecen distintas clasificaciones en cuanto a las clases de comunidades. Se concuerda con González, M. (5) y Morúa, IB. (9), en que existen dos tipos, desde el punto de vista de la interacción y la reproducción de las condiciones de vida:

“La urbana: Se caracteriza por la convivencia de población en la ciudad. Viven en general de la venta de la fuerza de trabajo, el empleo en la industria, la prestación de servicios y de la economía informal. Existe fuerte presencia de valores culturales, familiares y de arraigo. Las relaciones son relativamente intensas en dependencia de las particularidades de la comunidad, su historia, dimensiones, grado de desarrollo, entre otros aspectos.

La rural: Determinada por la relación estrecha de las personas a la tierra, sus cultivos y al cuidado del ganado. El sentido de pertenencia, el arraigo y apego a la tierra, a sus productos. Como regla, predominan familias más numerosas. Generalmente, la comunidad rural es menor en población y mayor en extensión territorial que la urbana;

las relaciones son más solidarias y personales y, en consecuencia, el control social es más fuerte. La forma rígida de la familia patriarcal, en el sentido histórico, cede paso a relaciones más flexibles y en algunos casos están en proceso de desintegración y adopción de formas más actuales de convivencia familiar”. (5)

Los preceptos antes descritos permiten a los autores justificar el hecho de que la comunidad es el lugar más propicio para desarrollar la educación ambiental y para ejercer una influencia positiva en los pobladores, con el fin de mantener las condiciones ambientales óptimas, y así lograr una convivencia armónica que evite el deterioro de esta.

Efectivamente, en el estudio de una comunidad se consideran “...las distintas generaciones que existieron, los frutos de su trabajo, los efectos de su acción de transformación en la naturaleza, las costumbres, formas de vida, los valores de los hombres y mujeres que las habitan, así como los avances de la ciencia y la técnica, utilizando sobre todo los recursos propios, empleando la iniciativa y la creatividad para mejorar las condiciones existentes tanto económicas, sociales como ambientales, que producen en los pobladores la capacidad para resolver sus propios problemas a través de la cooperación entre los diversos actores que la forman”. (10)

Es importante el conocimiento de los rasgos que caracterizan la comunidad donde los pobladores despliegan su actividad, para la solución de los problemas ambientales que en ella se generan. Por lo que una vez concebidas dichas precisiones conceptuales, es importante conocer las interpretaciones que en la bibliografía estudiada se le ofrece a los términos educación ambiental y educación ambiental comunitaria. De la síntesis de esa búsqueda resultaron las generalidades teóricas siguientes:

Respecto a la educación ambiental existen numerosos aportes en el orden teórico y práctico referido por diferentes estudiosos del tema, entre ellos: Valdés O. (1996); González E. (1997); Leff E. (1998); Díaz R. (1999); Bosque R. (2002); Santos I. (2002); Roque M. (2003); Orellana I. (2002-2015); Mc Pherson M. (2004); Díaz MM. (2009); Merino T. (2010); Gibert MP. (2011); Osorio A. (2012); Gómez J. (2015); Bayón P. (2015); Elende J. (2016) y Jordão C. (2017).

Los investigadores 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.

Al estudiar la educación ambiental, es necesario partir de la premisa, que esta constituye un contenido de la educación, y a su vez una dimensión y un proceso básico, para la elevación de la calidad de vida de los pobladores en una determinada comunidad. A su vez, brinda la posibilidad de comprender la relación existente entre todos los componentes del ambiente y entender los vínculos de interdependencia que son importante en la defensa de lo local, con el fin de contribuir a la sostenibilidad de cada nación y comunidad en particular.

La comunidad y en especial sus pobladores constituyen una vía para el desarrollo de la educación ambiental desde lo contextual, por ende las actividades a ejecutar por las instituciones son múltiples, y deben responder a lo cognoscitivo, lo procedimental, lo comportamental y lo axiológico en estrecha interrelación, a partir de las vivencias, las experiencias, los saberes, como un proceso de intercambio socioeducativo entre las agencias socializadoras.

Derivado de la consulta realizada a las investigaciones en la temática y los documentos que norman la política ambiental en Cuba, se asume la definición de educación ambiental, aportada por la Dr. C. Margarita Mc.Pherson Sayú, tal y como se expone a continuación: “Proceso de educación que se expresa y planifica a través de la introducción de la dimensión ambiental con una orientación sostenible por vías formales y no formales. Proceso educativo permanente, encaminado a despertar la necesidad de universalizar la ética humana e inducir a los individuos a adoptar actitudes y comportamientos consecuentes, que aseguren la protección del medio ambiente y el mejoramiento de la calidad de vida de la humanidad”. (11)

La definición asumida de educación ambiental, satisface las necesidades de la investigación por ser un proceso:

- Educativo, continuo y permanente de enseñar y aprender las cuestiones relacionadas con la interacción de los seres humanos con el resto de los componentes del ambiente.
- Que persigue la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, actitudes, valores para enfrentar los desafíos ambientales y garantizar la mejoría en la calidad de vida del ciudadano.
- Que posibilita la participación de los pobladores de manera responsable, para prevenir y minimizar los problemas ambientales de la comunidad.

Los aspectos anteriores son importantes para comprender la necesidad de la educación ambiental comunitaria en los pobladores, en dependencia del contexto urbano o rural en que se encuentren, al contribuir a resolver las problemáticas presentes en la comunidad, estableciendo los nexos entre los pobladores, como un proceso sistemático y progresivo de transformación social, que posibilita conducir, planificar, organizar y ejecutar acciones con la participación de sus participantes.

Todo el accionar se direcciona hacia la búsqueda de una coherencia, de complementariedad entre las acciones y los programas de comunicación ambiental para satisfacer las demandas sociales y ambientales que emergen de la comunidad.

Se han analizado estudios relacionados con la educación ambiental comunitaria por diferentes investigadores como: Orellana I. (2002); Martínez CM. (2004); Relaño L. (2010); Novo M. (2012); Castro GP. (2015); Pembele E. (2015); Morúa IB. (2015) y Núñez PJ. (2016).

La interpretación de la educación ambiental comunitaria, está relacionada con los espacios naturales y la transmisión de valores, mediante un conjunto de conocimientos y técnicas, inspiradas en estudios de percepción. Su objetivo es estimular un cambio de actitud y de comportamiento a favor del ambiente, con actividades de sensibilización reflejadas en determinadas definiciones que se analizan a continuación.

Como resultado investigativo se considera que: "... no solo, es una estrategia de educación y participación comunitaria, además de ser un proceso educativo y de formación de valores, es un proceso dirigido a mejorar la calidad de vida y las condiciones de existencia de la población; las relaciones entre los seres humanos, su cultura y su medio; reconocer el entorno como recurso educativo; proteger el ambiente y comprender las relaciones entre la naturaleza y la sociedad." (12)

La definición anterior refleja las relaciones que se establecen para la protección del ambiente, no obstante, en cuanto a la sostenibilidad por los cambios ambientales en la actualidad, no aparece reflejada del todo.

Como 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. En la definición se resalta la formación de actitudes, de valores ambientales y su correspondiente análisis sistémico dentro del proceso educativo; pero no se precisa la finalidad, es decir, el para qué.

De forma similar, tiene una implicación estratégica en el ámbito escolar por ser "...un proceso sistemático desde la escuela para el mejoramiento y transformación de la comunidad, considerando su característica sociocultural y dirigida hacia el desarrollo sostenible local". (4)

Prevalece una disposición a reforzar la participación y lo sociocultural con relación a aspectos económicos, ecológicos o naturales, cuestión que es necesaria en la comprensión integral de los componentes del ambiente en una determinada comunidad.

Es un proceso donde se ejerce una interrelación escuela-familia-comunidad como "...una experiencia colectiva de construcción de una ciudadanía, que 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". (13)

Efectivamente es, "... 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 en docentes, estudiantes, familias y demás entes comunitarios, 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”. (9)

La sociedad cubana actual demanda un sujeto activo en las transformaciones y cambios que en ella se producen, se considera que el hilo conductor de la educación ambiental comunitaria, está sostenido en tres aspectos fundamentales:

- Primero: la educación es todo proceso de influencia, de configuración o de desarrollo del hombre, al mismo tiempo constituye el efecto de esa influencia, de esa configuración o de ese desarrollo. (14)
- Segundo: el ambiente como sistema multidimensional de complejas interacciones en continuos estados de cambio, con dimensiones espacio temporal, lo que significa interpretarlo en la categoría de sistema ambiental, caracterizado según González, M., por cuatro atributos principales: Composición: Elementos abióticos, bióticos, socioeconómicos y culturales. (5)
- Tercero: la comunidad como grupo social donde se gestan procesos de participación, cooperación y conciencia crítica alrededor de un proyecto común. (15)

Desde estas posiciones, se argumenta la concepción de educación ambiental comunitaria que se defiende y tiene como elemento que la distingue: su carácter desarrollador, el cual garantizará en el sujeto la apropiación activa y creadora de la cultura a partir de su propia experiencia; a la vez, propiciará el auto-perfeccionamiento constante del sujeto, de su autonomía y autodeterminación en íntima conexión con los procesos de socialización.

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 conducen a transformar el comportamiento.

La función desarrolladora de la educación se materializa en la intencionalidad y finalidad del proceso que trasciende lo tradicional para emerger como transmisión de cultura, transformación de sí mismo y de la realidad ambiental del contexto. Al potenciar la función desarrolladora en la educación ambiental comunitaria, se contribuye también a que: “... la comunidad se ocupe de sus propios problemas y se organice para

resolverlos ella misma, desarrollando sus propios recursos y potencialidades y utilizando los ajenos...” (16)

Es imprescindible que dicho proceso tribute a que los sujetos se autodesarrollen como tal, activos y protagónicos al asumir la condición de sujetos de dicha práctica; es decir, se necesita promover procesos de formación de ellos desde “...una participación consciente y socializadora como modo de contrarrestar los efectos ideológicos enajenantes de estructuras dependientes...” (17)

Todo lo anterior promueve la autogestión, el autodesarrollo de los pobladores, potenciando la transformación de la realidad ambiental en función de sus propias necesidades y recursos. Al mismo tiempo, el centro de poder lo asume el grupo con el protagonismo de las acciones, por los pobladores y líderes, facilitadores participantes.

A partir de estas reflexiones se utilizan los fundamentos aportados por la ciencia con la finalidad de contextualizar la educación ambiental comunitaria, que en una aproximación conceptual puede ser entendida como: “Proceso educativo escolarizado o no, orientado a la apropiación de conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes, valores que permita el comportamiento responsable de los pobladores, desde una posición humanista que potencie la comunicación, el diálogo y la participación para lograr la sostenibilidad ambiental de una determinada comunidad”. (18)

Los elementos enunciados detallan las cualidades fundamentales de la educación ambiental comunitaria, cuyo desarrollo se alcanza en el sujeto individual y colectivo, toda vez que se fortalece su protagonismo.

A partir del estudio realizado de las diversas obras consultadas se precisan las características de la educación ambiental comunitaria:

- Es un proceso educativo que transcurre en una comunidad y aglutina a todos sus pobladores, las organizaciones e instituciones.
- El proceso educativo se concibe con un carácter dialéctico, donde el sujeto desempeña un rol activo, participativo y protagónico, con implicación, responsabilidad, compromiso para facilitar las interrelaciones entre los diferentes agentes y agencias socializadoras.

- Fortalece la participación y preparación de los líderes, gestores comunitarios, facilitadores y pobladores en general para que se conviertan en agentes socializadores.
- Se reconoce la complejidad del proceso, por lo que precisa de un profesional preparado que acompañe y transmita al grupo los aprendizajes durante la intervención hasta tanto este haya aprendido las herramientas para continuar solo.
- El proceso educativo tiene en cuenta las contradicciones como fuente del desarrollo, lo que significa descubrir las potencialidades. De igual modo posibilita mostrar habilidades para la solución de problemas y concretar las acciones que se ejecutan en las actividades de educación ambiental comunitaria.
- La concepción del proceso educativo es multilateral, porque intervienen diversos agentes y agencias socializadoras que influyen en las esferas cognitivas, afectiva y volitiva de los sujetos que participan.
- La conducción metodológica del proceso, se proyecta hacia el futuro, expresada en una estrategia concebida a corto, mediano y largo plazo para contribuir a la sostenibilidad ambiental.

Los elementos descritos en el orden teórico sirven de antesala para la elaboración de una estrategia relacionada con la educación ambiental comunitaria en el contexto cubano.

CONCLUSIONES:

La educación ambiental implica la sensibilización por los problemas que afectan el medio ambiente, el desarrollo de hábitos, habilidades, capacidades y actitudes, la clarificación de los valores y las voluntades para resolver estos problemas. Además de constituir un proceso continuo y permanente que alcanza todos los ámbitos educativos,

formales, no formales e informales y se desarrolla a partir de los problemas más cercanos hasta los de los ámbitos regional, nacional e internacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Llanes J., Rangel R. Introducción a la Economía Ambiental. Editorial UH. 2012.
2. Organización de Naciones Unidas, Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo Sostenible. En soporte digital. Proyecto de documento final de la Cumbre de las Naciones Unidas. 2015
3. Álvarez de Zayas, C. (1999) Didáctica. La escuela en la vida. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
4. Relaño L., 2010:2 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.
5. González M., 2003:27 Desarrollo comunitario sustentable. Propuesta de una concepción metodológica en Cuba desde la educación popular. [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación]. La Habana: Universidad de La Habana. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
6. Águila Y., 2004:28 Las comunidades y su papel protagónico en el proceso de desarrollo. Conferencia Internacional Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI. LA Habana, Cuba.
7. Blanco A., 2003:114 Filosofía de la educación. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
8. Moré M., et al, 2010:9 Glosario de términos relacionados con la educación ambiental para el Desarrollo Sostenible en el Sistema Nacional de Educación. Soporte digital. Santa Clara, Cuba: MINED-Dirección de Ciencia y Técnica.
9. Morúa IB., 2015:18 Estrategia de educación ambiental comunitaria desde la gestión integrada, para asentamientos aledaños a ríos altamente antropizados. [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
10. Núñez J., 2014:24 Universidad, conocimiento, innovación y desarrollo local. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
11. Mc. Pherson M. La Educación Ambiental en la formación de docentes. La Habana, Cuba. Editorial Pueblo y Educación, 2004.
12. Tréllez E., 2015:14 Educación ambiental comunitaria en América Latina. Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe. En soporte digital. Perú, Lima: PNUMA.
13. Oliveira I y Ginoris, O., 2012:24 Programas de educación ambiental comunitaria. Revista IPLAC. Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación. La

Habana. Disponible en: <http://www.revista.iplac.rimed.cu/>. [Consultado julio de 2016].

14. Chávez J., 2002 Aproximación a la Teoría Pedagógica Cubana. Curso 01. Material digital. MINED. Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
15. Alonso J., et al, 2009 El desarrollo local comunitario. Desafíos actuales para América Latina. Centro de Estudios Comunitarios. Universidad Central “Martha Abreu” de las Villas. Santa Clara, Cuba: Editorial Feijóo.
16. Fals O., 1999: 45 Algunos ingredientes básicos. En selección de lecturas sobre Investigación Acción Participativa. La Habana: Asociación de Pedagogos de Cuba.
17. Montero M., 1987:36 La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. Intervención Psicosocial. Barcelona: Editorial Hora.
18. Sebastiana J., 2017:6 Potencialidades de la centralidad de Kilamba-Luanda, para contribuir a la educación ambiental comunitaria. En Revista Electrónica Órbita Científica. Nro. 96. Volumen 23 may-jun. ISSN: 1027-4472. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

DESEMPEÑO EDUCATIVO DEL CONSEJO DE CÍRCULO INFANTIL EN LA ATENCIÓN A LA FAMILIA DEL NIÑO EN SITUACIÓN DE DESVENTAJA SOCIAL

Autores: Lic. Miriam Danays Núñez Cutiño, mnunezc@udg.co.cu
MSc Ana María Palomo Segura, apalomos@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

La experiencia cotidiana en las instituciones infantiles confirma que, entre las tareas que demanda actualmente la Primera Infancia en su prioridad del trabajo preventivo, está el perfeccionamiento de la interacción institución, familia y comunidad. La investigación surge por la necesidad de fortalecer el funcionamiento de los Consejos de Círculos Infantiles, precisar las formas de actuar de sus diversos agentes educativos y los contenidos de la capacitación que deben proporcionarse en las instituciones, con el propósito de lograr la unidad de influencias educativas alrededor de los niños que crecen en un medio familiar portador de problemáticas sociales. Se ofrecen las dimensiones e indicadores del desempeño educativo de estos agentes en la atención a la familia del niño en situación de desventaja social y una estrategia pedagógica para su mejoramiento. Se conjuga la observación con un proceso de construcción teórica que parte de la determinación de las dimensiones e indicadores del desempeño educativo de los agentes del Consejo de Círculo Infantil en la atención a la familia del niño en situación de desventaja social, la búsqueda y procesamiento de información empírica para darle solución al problema planteado. La asesoría, alternativa pedagógica seleccionada, está científicamente fundamentada en el objetivo, las bases teóricas y los componentes estructurales y funcionales de la estrategia. La valoración de los resultados obtenidos posibilita recomendar esta alternativa como una opción válida para concebir el mejoramiento del desempeño educativo que brinda una atención educativa integral y diferenciada a los niños de 1 a 6 años.

Palabras Claves: Estrategia pedagógica, Orientación Familiar; Desventaja Social, Trabajo Preventivo.

EDUCATIONAL PERFORMANCE OF THE CHILDREN'S CIRCLE COUNCIL IN ATTENTION TO THE FAMILY OF CHILDREN IN A SITUATION OF SOCIAL DISADVANTAGE

SUMMARY

The daily experience in children's institutions confirms that, among the tasks currently demanded by Early Childhood in its priority of preventive work, is the improvement of the interaction between institution, family and community. The research arises from the need to strengthen the functioning of the Children's Circle Councils, specify the ways of acting of their various educational agents and the contents of the training that must be provided in the institutions, in order to achieve the unity of educational influences around children who grow up in a family environment with social problems. The dimensions and indicators of the educational performance of these agents in caring for the family of the child in a socially disadvantaged situation and a pedagogical strategy for their improvement are offered. The observation is combined with a process of theoretical construction that starts from the determination of the dimensions and indicators of the educational performance of the agents of the Children's Circle Council in the attention to the family of the child in a socially disadvantaged situation, the search and processing of empirical information to solve the problem. The consultancy, the selected pedagogical alternative, is scientifically based on the objective, the theoretical bases and the structural and functional components of the strategy. The evaluation of the results obtained makes it possible to recommend this alternative as a valid option to conceive the improvement of educational performance that provides comprehensive and differentiated educational attention to children aged 1 to 6 years.

Key words: Pedagogic strategy, Family orientation; Social Disadvantage, Preventive Work.

INTRODUCCIÓN

El mundo actual se encuentra inmerso en una profunda crisis económica y social que afecta grandemente a sectores poblacionales tan vulnerables como son los niños. Muchas son las diferencias en cuanto a oportunidades y posibilidades de educación, cultura, salud y vida que son derechos ineludibles de la infancia, reconocidos y declarados mundialmente por instituciones y gobiernos.

El alcance universal de este problema se manifiesta actualmente en la contradicción creciente entre las manifestaciones de síntomas de degradación moral, en actitudes y conductas de una parte de los individuos, y las aspiraciones humanistas y progresistas de las amplias masas por el logro de un individuo más digno y solidario.

La infancia en Cuba no tiene un destino fatal como en otros países de Latinoamérica, pues su proyecto social socialista, desde su misma gestación, ha adoptado medidas de justicia social que garanticen una vida sana y feliz, priorizando la educación como pilar indispensable para lograr una cultura general e integral, que permita la igualdad de oportunidades para todos y potencie el máximo desarrollo integral posible de los niños.

La política educacional cubana pretende el fortalecimiento de la formación de valores por su trascendencia en el desarrollo infantil y en el ideal de hombre a que aspira. La labor preventiva de la institución infantil con la familia y la comunidad ha constituido dirección principal de la sociedad, desde el punto de vista político - ideológico y desde lo académico, lo cual se refleja como una constante prioridad de trabajo de la educación en todos los tipos de enseñanza, con precisiones en correspondencia con el contexto socio-educativo existente. Actualmente se enfrenta el reto de ofrecer servicios educacionales de calidad con el fin de atender a las variadas necesidades educativas de la diversidad infantil.

A pesar de esta voluntad política, concretada en acciones, aún existen familias en las que los niños tienen algunos de sus derechos en riesgo. Como fenómenos residuales, producto de influencias infra-estimulantes en el seno de la familia y la sociedad, se detectan conductas no acordes a los preceptos morales de la sociedad, que ofrecen

resistencia al proceso educativo. Determinados medios familiares y comunitarios pueden resultar nocivos a la formación de las niñas y niños conducentes a una situación de desventaja social (SDS).

Diversas investigaciones nacionales, tales como las de G. Fernández (2003), M. Pando (2003) P. Arés (2005), , V. Ramírez (2005), E. Yaque (2005), F. Huepp (2006), F. Martínez (2008) entre otros, y extranjeras como las de L. Bozhovich(1981), A. Meier (1984); J. Cravioto (1988), A. Majluf (1993), J. Valdés (1996), D. I. Alvis y M. C. Gómez (1996), , señalan las consecuencias trascendentales que tienen las situaciones de riesgo socio-ambiental para el desarrollo de los niños.

El Estudio Longitudinal del Niño Cubano, de los autores J. López, G. Arias y J. M. Gutiérrez, reveló que estos riesgos pueden incidir muy tempranamente en el desarrollo del niño, aún cuando sus consecuencias sean más apreciables, palpables o evidentes en etapas posteriores.

Esta situación comienza a incidir tempranamente en el desarrollo del niño, desde el período inicial de la vida, aún cuando sus consecuencias sean más apreciables, palpables o evidentes en etapas posteriores.

La Primera Infancia expresa un enorme potencial para compensar las carencias de los propios hogares. El principio referido al protagonismo y participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo, unido al enfoque intersectorial, constituyen características esenciales, de cuya conjugación debe nutrirse el trabajo institucional, para lograr el nivel de calidad en la atención al niño de 0 a 6 años (López y otros, 2015).

La consideración expuesta implica que todos los miembros del medio social, de hecho, son potenciales agentes educativos y que, en cada entorno geográfico particular surjan, de entre ellos, actores sociales que puedan, una vez capacitados, convertirse en agentes movilizadores y orientadores de las propias familias (Burke y otros; 2015). A los agentes educativos responsabilizados con la atención a los niños que asisten al Círculo Infantil, se une la familia y la propia comunidad con sus instituciones, organismos y organizaciones, representados en el Consejo de Círculo Infantil.

Existe diversidad de agentes en el Consejo de Círculo Infantil; una parte no ejerce una actividad pedagógica profesional y tiene una disímil experiencia y calificación en otras

esferas laborales, lo que determina la especificidad del estudio de su desempeño en el contexto de interacción institución-familia-comunidad.

El mejoramiento del desempeño educativo requiere de una capacitación diferenciada, para lograr el perfeccionamiento de la labor educativa e integradora en la atención a la familia de niños en SDS, exigencia actual para contribuir a la calidad del proceso educativo.

Constituyen referencias necesarias y valiosas las investigaciones realizadas sobre el desempeño profesional pedagógico, que evidencian la búsqueda de alternativas científicas para dar respuesta a las necesidades del docente y del directivo en función de las transformaciones que se introducen en los distintos niveles de enseñanza; entre ellas las de, Z. Ponce (2004), J. Santos (2005), E. Travieso (2008) y otros.

Se ha reconocido la necesidad de perfeccionar el trabajo preventivo y comunitario, a partir de la labor del Consejo de Círculo Infantil. En ese sentido, "...Se requiere un cambio en el enfoque de su gestión y en su estilo de trabajo, que eleven a un primer plano la responsabilidad de la familia y la comunidad en la educación de sus hijos y se alcance un vínculo más activo entre el hogar la escuela." (Castro: 1999; 13).

Existe consenso, a partir de la práctica pedagógica y las investigaciones, en que los cambios deben encaminarse no solo a la transformación del proceso educativo, de la vida familiar y de las relaciones con el entorno, sino también de los modos de actuación de los agentes educativos; al proceso de su selección y preparación y al mejoramiento de su desempeño. El condicionamiento histórico- cultural de la Primera Infancia impone exigencias a todos los actores que se vinculan con ella.

La indagación bibliográfica demuestra que existen diferentes fuentes para el abordaje del objeto de estudio, fruto de los estudios realizados y de la atención brindada por el Ministerio de Educación (MINED) al trabajo preventivo. Sin embargo, no resultan suficientes las investigaciones relacionadas con el desempeño de los diversos agentes implicados en esta labor que incursionen en el contexto en que desarrolla su quehacer la autora: el Consejo de Círculo Infantil.

La experiencia profesional de la autora, las indagaciones preliminares para esta investigación, así como su inserción en diversos proyectos de investigación relacionados con el tema, le ha permitido constatar lo siguiente:

En Ciudad de Bayamo, se evidencia regularmente un insuficiente funcionamiento de los Consejos de Círculos Infantiles, carencias en la preparación de sus miembros y la pobre utilización de las potencialidades que brindan los agentes comunitarios para el desarrollo de la labor educativa con la familia, revelándose en las precisiones a los objetivos priorizados en la Primera infancia.

Aunque existe un evidente interés de las instituciones educativas y de las organizaciones y organismos implicados por brindar atención especial a los niños que se educan en condiciones de desventaja social, aún es insuficiente el desempeño del Ejecutivo del Consejo de Círculo Infantil para trabajar de forma cohesionada y con carácter intersectorial, en la atención y el seguimiento a la familia de los niños en SDS, con el propósito de lograr la unidad de influencias educativas y la elevación de la responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos.

Se evidencia en la práctica que la dirección de la institución preescolar no se plantea, como tarea imprescindible, la capacitación de los agentes del Ejecutivo para lograr su mejor desempeño en función de la promoción del trabajo preventivo. No se prepara sistemáticamente a los delegados de grupo. Los docentes no están suficientemente preparados para trabajar con la familia y en particular, con las que poseen situaciones sociales complejas.

La complejidad del asunto requiere elevar la competencia metodológica de los directivos y las educadoras, aún cuando potencialmente tengan la preparación básica que se realiza desde la formación de pregrado y/o mediante las variantes de la superación posgraduada.

Las estrategias metodológicas que se plantean en las instituciones preescolares aún resultan insuficientes para la atención que requiere la problemática tratada.

La situación planteada genera las siguientes contradicciones:

1) El nivel de desempeño educativo de los agentes del Consejo de Círculo Infantil no está en correspondencia con las exigencias actuales de la atención a la familia del niño en situación de desventaja social.

2) La capacitación de los agentes del Ejecutivo del Consejo de Círculo Infantil no satisface las exigencias que a su desempeño plantea el trabajo preventivo y comunitario en la Educación Preescolar.

Se requiere entonces de agentes educativos con conocimientos, habilidades y actitudes indispensables y una sólida formación político-ideológica, para enfrentar el reto que constituye la conducción con calidad del proceso educativo en los centros infantiles. Es por eso que su capacitación debe ser considerada de alta prioridad, para enfrentar el encargo social asignado por el Estado como principales actores en la potenciación del desarrollo de los niños de 0 a 6 años.

En consecuencia, el objetivo de la investigación es proponer una estrategia pedagógica que contribuya al mejoramiento del desempeño educativo de los agentes del Consejo de Círculo Infantil para la atención a la familia del niño en situación de desventaja social.

DESARROLLO

Actualmente, en la Educación Preescolar, el enfoque preventivo del proceso educativo para la primera infancia analiza la atención integral desde antes del nacimiento, en su concepción más general, se ha relacionado habitualmente con los problemas psicosociales, y durante mucho tiempo estuvo asociada a la medicina, como un complemento a la asistencia individual; posteriormente, prevención social y comunitaria. En el ámbito educativo, su mayor utilización fue en la Educación Especial. Tradicionalmente el trabajo preventivo ha estado relacionado con la influencia negativa de factores de riesgo; dirigido a necesidades de déficit, adoptándose una posición pasiva, en espera de que ocurran las alteraciones en el desarrollo. No obstante, su concepción ha ido evolucionando al enfocarse en relación con la formación integral de la personalidad.

La estrategia pedagógica que se propone se fundamenta en el modelo pedagógico de orientación familiar presentado en el acápite anterior, que reconoce la relación que se produce entre familia. Institución y comunidad

Por tanto, pretende contribuir a la solución de las carencias reveladas en el estudio teórico de la investigación, así como de las insuficiencias prácticas constatadas.

Su estructura cuenta con un objetivo general, dirigido a materializar el modelo pedagógico propuesto; además, contiene objetivos específicos y acciones organizadas con carácter de sistema en las etapas de: diagnóstico, ejecución y evaluación de la orientación familiar.

Propuesta de estrategia pedagógica. Estructura y exigencias metodológicas

Una estrategia pedagógica, con un enfoque integral, preventivo e intersectorial, que oriente y prepare a los agentes educativos en la atención a los niños en SDS desde las edades tempranas, más que una propuesta, es una necesidad imperiosa en los momentos actuales, en pos de elevar la calidad del proceso educativo y de la vida de los niños y su familia y preservar los valores sociales basados en la equidad y solidaridad humana.

En esta propuesta se revelan los nexos y las relaciones entre los presupuestos teóricos de la prevención y la práctica educativa preescolar; la cultura de la diversidad y la atención al niño en SDS; el desempeño de los agentes educativos y el seguimiento a las familias con problemáticas sociales; la capacitación diferenciada y el mejoramiento del desempeño educativo del Ejecutivo del Consejo de Círculo Infantil.

R. Sierra (2004), ofrece un modelo para la elaboración de las estrategias pedagógicas el cual sirvió de guía para la confección de la propuesta, en el que se hace énfasis en el objetivo, como categoría rectora de la actividad, en el enfoque sistémico de sus componentes, en el valor de la retroalimentación, la comunicación, la necesidad de análisis del nivel de entrada, la selección de la alternativa pedagógica y la modelación de las etapas.

Los componentes estructurales que conforman la estrategia pedagógica para el desempeño educativo de los agentes del Consejo de Círculo Infantil en la atención a la

familia de los niños en SDS son: los fundamentos; los objetivos, general y específicos, que parten de los retos; las etapas, que se materializan en un sistema de acciones secuenciales, ejecutadas mediante la asesoría, como alternativa pedagógica.

La estrategia pedagógica se compone de tres etapas:

ETAPA DE DIAGNÓSTICO.

Resulta necesario diseñar el proceso de diagnóstico partiendo de una información previa, inicial. Si se tienen claros los problemas más generales y de mayor repercusión que existen en la institución, su historia y actualidad, se puede diseñar un proceso de diagnóstico más económico y factible, determinando cuáles son los aspectos que serán priorizados en la evaluación.

Incluye acciones iniciales de identificación de las características del contexto y el análisis del desempeño educativo de los agentes del Ejecutivo, mediante la participación del asesor con los agentes educativos del Consejo de Círculo Infantil en los espacios de ínter subjetividad, en los que se manifiesta, tanto su desarrollo actual como potencial, a partir de la aplicación de instrumentos que permiten determinar sus necesidades educativas y las potencialidades.

Los instrumentos que se proponen son: guías de observación dirigida a la actividad conjunta demostrativa y otra para las reuniones del Ejecutivo

y una prueba de desempeño. Además incluye la sensibilización de los recursos humanos y la proyección de las acciones a ejecutar. Requiere del control del proceso diagnóstico y de contrastar sus resultados en la medida que se vayan alcanzando.

Si bien las guías de observación cumplen su rol inicial en la detección de necesidades de capacitación, su uso durante todo el proceso enriquece al propio agente educativo que va a ser observado pues, conocerlas y estudiar previamente las dimensiones e indicadores que van a dar cuenta de su desempeño, le posibilita prepararse de acuerdo al algoritmo allí planteado.

Descripción de la metodología seguida en la etapa de diagnóstico

Se inició la etapa de diagnóstico con la búsqueda de información preliminar sobre el funcionamiento del Consejo de Círculo Infantil y la preparación de la familia desde la

institución. El asesor se implicó en las actividades del proceso educativo de la institución, para saber qué pasaba en su interior; no tanto por lo que dicen sus actores, sino qué hacen y qué piensan de lo que hacen; las conductas fueron constatadas en aquellos contextos donde ellas se manifiestan de manera natural.

La observación constante y el intercambio, democrático y reflexivo, con los agentes educativos constituyeron elementos prioritarios en esta etapa, no solo para la caracterización, sino también para la sensibilización con la necesidad de mejoramiento del desempeño, en función de la calidad en la atención al niño en SDS y, el compromiso de ir a la búsqueda de la disposición al cambio, de la necesidad de ayuda y apoyo a la familia y al docente.

Fueron analizados con profundidad la caracterización del centro y de las familias, particularmente la de aquellos niños identificados en SDS, y otros documentos que permitieron determinar los problemas más generales y de mayor repercusión; tanto los relacionados con el desarrollo de estos niños como aquellos que facilitaran información sobre la calidad de las opciones educativas que la institución brinda a los niños y sus familias.

Se determinaron seis niños en SDS y además, dos con NEE, por presentar insuficiencias en el desarrollo, visual y cognitivo. Las problemáticas sociales más frecuentes encontradas fueron: familias incompletas por fallecimiento de progenitor y/o con mal manejo del divorcio, familiares convivientes con trastornos psiquiátricos, alcoholismo, conductas antisociales y presencia de violencia familiar, además de malas condiciones de vivienda y hacinamiento.

En reunión previa con la metodóloga, la directora y la presidenta del Ejecutivo, se realizó un análisis de las dimensiones e indicadores del desempeño educativo y sus criterios de evaluación propuestos por el investigador y se reflexionó acerca de las primeras recomendaciones del asesor, fundamentalmente de tipo organizativas y de planificación de un algoritmo de trabajo. Se decide la incorporación de nuevos agentes al Ejecutivo para su fortalecimiento como grupo: un miembro del CDO que atiende edad temprana, trabajadora social del área, representante de Cultura y la enfermera del centro. Una delegada de grupo pasó a ser vicepresidenta del Ejecutivo, con el objetivo

de sustituir a la presidenta en los casos que se requiera, dada las responsabilidades laborales de la misma y garantizar la presencia de la dirección del Ejecutivo en todas las actividades previstas. Posteriormente se incorporó una logopeda, abuela de uno de los niños.

Luego de la aplicación de los instrumentos del diagnóstico en conjunto con la metodóloga, se efectuó la reunión con la directora y la presidenta del Consejo de Círculo Infantil para el análisis de los resultados, que se describen en el capítulo 2, epígrafe 2.2 de esta tesis, a partir de la comparación del estado inicial y el deseado y se planificaron y diseñaron las acciones en conjunto.

Los datos recogidos fueron facilitando la retroalimentación y la construcción de un algoritmo de trabajo, permitiendo la valoración parcial de la efectividad de las acciones de diagnóstico.

ETAPA DE IMPLEMENTACIÓN.

Se refiere a la realización de las acciones que se diseñan y planifican con anterioridad, a partir de los resultados obtenidos con el diagnóstico. La planificación, en función de los objetivos previamente establecidos, permite asegurar una ruta, prevenir desviaciones y asegurar condiciones para obtener el resultado y debe tener implícita la calidad como una cualidad esperada, por lo tanto debe incluir una forma de evaluarla. Se combinan, en la intervención conjunta de asesores y asesorado, la observación, la demostración, la explicación, el cuestionamiento, la argumentación, la orientación, la recomendación y la auto-superación, como recursos imprescindibles en el proceso de mejoramiento del desempeño educativo de los agentes; por lo que, incluye acciones organizativas, de sensibilización, de intercambio y reflexión, de capacitación, y de control y evaluación.

Descripción de la metodología seguida en la etapa de implementación

La ejecución de las acciones se caracterizó por la participación de los sujetos en su propio proceso de cambio y la inserción del investigador como participante, en una interacción dialogada y reflexiva y el desarrollo de actividades demostrativas.

Se tomaron decisiones colectivas de tipo organizativas que resultaron imprescindibles,

relacionadas con la elaboración de cartas informativas y citatorias dirigidas a los centros laborales de cada agente educativo del Ejecutivo, con el objetivo de garantizar su asistencia a las actividades previstas, determinándose fechas puntuales en el mes.

Se introducen como acciones permanentes:

(1) Momento de preparación previa a las reuniones del Ejecutivo, con la participación del asesor, la directora y la presidenta y/o vicepresidenta; introduciendo la guía de observación como instrumento en la preparación y ejecución (ver anexo 11).

(2) Momento específico y breve de capacitación (aproximadamente 30 minutos) en las reuniones del Ejecutivo. Sin excluir los aspectos informativos y reguladores, se concibió como espacio capacitador.

(3) Momento de preparación previa de la educadora con la delegada, asesoradas por directora y/o subdirectora, para la dirección de la actividad conjunta demostrativa y las formas de estimulación cognitiva y afectiva de los niños por la familia.

(4) Observación del desarrollo de la actividad conjunta demostrativa por los miembros del Ejecutivo, de forma rotativa por grupos, con el objetivo de apoyar a la delegada y controlar y valorar la calidad de la misma, previa capacitación en el uso de la guía (ver anexo 10).

Se realizaron despachos con los distintos miembros del Ejecutivo, en dependencia de sus necesidades individuales y a partir de los resultados que se iban obteniendo con las acciones permanentes. Así, al concluir las observaciones, el asesor convoca a un análisis reflexivo interactivo en el que, teniendo en cuenta los criterios y las evaluaciones dadas en cada uno de los aspectos de las guías utilizadas, los asesorados debaten los logros ya alcanzados y las insuficiencias aun existentes.

Se insistió en el análisis con los agentes de las ideas relacionadas con lo que debe ser el modelo de desempeño educativo del Consejo de Círculo Infantil, existiendo consenso acerca de que es fundamental el conocimiento profundo, por parte de todos los agentes educativos, de los aspectos de contenido y metodológicos que deben fortalecerse para lograr un desempeño óptimo en el seguimiento a la familia de los niños en SDS.

Las acciones de capacitación desarrolladas, con carácter intersectorial, aparecen en el

anexo 20 de la tesis. Se elaboraron plegables informativos para los agentes del Ejecutivo y para las familias de niños en SDS, utilizándose en los momentos de capacitación y de autopreparación, junto con los manuales. Como agentes capacitadores se utilizaron los recursos humanos que integran el Ejecutivo del Consejo de Círculo, los padres a partir de su profesión u ocupación laboral, el personal directivo, los profesores del Instituto Superior Pedagógico del territorio y otros agentes comunitarios, en los espacios que brinda el proceso educativo en la institución.

Se elaboró una carpeta de consulta bibliográfica, impresa y digital, para la auto preparación y superación de los miembros del Consejo de Círculo Infantil y se determinaron dos temas de maestrías y uno de diploma, que permiten darle continuidad a la estrategia pedagógica.

Se realizó un Estudio de Caso demostrativo con un niño en SDS de 3er. año de vida, con la participación de las educadoras de todos los grupos, la delegada, la vicepresidenta, el miembro del CDO y la del Núcleo Zonal. Las madres de los niños en SDS fueron invitadas por las delegadas de los grupos de sus niños a una conferencia sobre Los Derechos del Niño en el hogar y la institución infantil impartida en la institución, asistiendo tres de ellas.

Se efectuó un intercambio con la Trabajadora Social, sobre las problemáticas de las familias de los niños en SDS del centro, con la participación de la metodóloga, la directora, subdirectora y la presidenta, que contribuyó a la determinación de las necesidades de orientación y apoyo a la familia y a la actualización de su caracterización. La asesora orientó al personal directivo para la ejecución posterior de la ayuda metodológica a las educadoras sobre la atención diferenciada a los niños en SDS y sus familias.

El miembro del CDO, la logopeda, la enfermera y el profesor del ISP participaron, indistintamente en la orientación a los padres de estos niños.

La observación continua y el intercambio con los agentes educativos y con los padres, permitieron el control y evaluación parcial de las acciones ejecutadas. Las delegadas construyeron un buzón para recoger las opiniones y expectativas de los padres, sirviendo como retroalimentación de las acciones realizadas.

ETAPA DE CONTROL Y EVALUACIÓN.

La evaluación, como componente de todo proceso de conocimiento, permite obtener un nivel de información (cuantitativa y cualitativa) sobre el estado y desarrollo del fenómeno que se estudia, a fin de posibilitar su mejoramiento o perfeccionamiento. Posibilita constatar el proceso de cambio personal experimentado en los sujetos.

Debe caracterizarse por ser continua y sistemática, mediante la determinación de plazos de cumplimiento de los objetivos establecidos para cada grupo de acciones; de carácter participativo, dado por la forma en que se desarrollen los procedimientos evaluativos, para asegurar la participación libre y espontánea de todos los involucrados en la estrategia a través de talleres, sesiones de trabajo, entrevistas y otras, de manera que la evaluación se convierta en un momento de reflexión y estímulo para la formulación de nuevas metas de crecimiento individual y colectivo.

Los criterios de control y evaluación del curso de la estrategia y de la fundamentación de los cambios, son los derivados de las dimensiones del desempeño educativo, determinados en esta investigación .

El control y evaluación parcial pueden implicar modificación y/o enriquecimiento de las acciones en cada etapa, según el caso. Esto es posible, ya que el proceso de retroalimentación es flexible y está dado por la dinámica de la asesoría que se brinda, a partir de objetivos determinados y la conjugación de peculiaridades, intereses y carencias de cada agente educativo. Las guías de observación que se proponen y la prueba de desempeño contribuyen a este aspecto.

Las acciones de control son permanentes, orientadoras y articuladas al desarrollo global de la estrategia, que posibilite la comprensión crítica y la apropiación de los nuevos conocimientos que se van construyendo dentro de la experiencia.

El análisis que se genera del control y evaluación final, en cuanto al tránsito de los agentes del Ejecutivo al estado deseado; hasta dónde se llegó, cuáles son los aspectos vencidos, cuáles no se lograron, revela la necesidad de la reconstrucción crítica de las experiencias y/o continuidad de la asesoría con modificaciones en la capacitación.

Descripción de la metodología seguida en la etapa de control y evaluación

Las acciones de control y evaluación se repitieron indistintamente al finalizar cada una de las etapas anteriores, como retroalimentación y, respondiendo al carácter de sistema de las acciones, por lo que se mantuvo, como acción permanente, el registro de observaciones, por parte del asesor y los miembros de Ejecutivo para ir determinando las dificultades y logros, e ir reconstruyendo los pasos interventivo- correctivos, y rediseñando la estrategia pedagógica con los asesorados, así como las acciones específicas dirigidas a las familias y niños en SDS.

La evaluación de los cambios obtenidos en el desempeño educativo de los agentes del Consejo de Círculo Infantil se midió por la prueba de desempeño, la observación, y la autoevaluación. Esta última estuvo dirigida esencialmente a la valoración personal de su implicación en las acciones y la participación en la capacitación. Se comparó la situación actual del objeto evaluado con la constatada en la evaluación inicial realizada.

El seguimiento y la estimulación al Ejecutivo fueron acciones imprescindibles que contribuyen a mantener la dirección hacia los objetivos. Se reconoció la participación en la dirección de actividad conjunta demostrativa de las delegadas de 5to y 6to año de vida en la actividad conmemorativa por el Día del Educador.

Se propuso informar a los centros de trabajo u organizaciones sobre el desempeño educativo en el Consejo de Círculo Infantil de sus miembros para ser reconocidos periódicamente en las secciones sindicales y ratificar la necesidad de su presencia en los días y hora previstos.

El Activo Municipal del Consejo de Círculo Infantil se realizó en el centro, lo que permitió la socialización de las experiencias para reflexionar sobre avances y dificultades; fue elegida la vicepresidenta como representante provincial de los Consejos de Escuela y de Círculo Infantil del territorio, significando un reconocimiento y estimulación al mejoramiento del desempeño educativo del Ejecutivo.

3.3 Resultados de la validación de la estrategia pedagógica

La validación de la estrategia pedagógica se realizó con su aplicación en el círculo infantil Sueños de Martí, utilizando fundamentalmente la observación participante a la actividad conjunta demostrativa y a las reuniones del Ejecutivo, un taller de opinión crítica y construcción colectiva y se aplicó, por segunda vez, la prueba de desempeño

educativo a los agentes del Ejecutivo.

- Observación a las reuniones del Ejecutivo. Como se aprecia en la tabla del, en comparación con la observación inicial, en la cual el 68% de los ítems no se cumplían durante la actividad y sólo el 32% en alguna medida, existe una tendencia al mejoramiento en el comportamiento de todos, aumentando paulatinamente hacia resultados superiores en la escala utilizada. En la última observación, el 68% se cumplen plenamente y el 24%, en gran medida. Un 8% obtuvo poco cambio, apreciándose su evolución en alguna medida, referido al análisis de los resultados de las visitas al hogar y la coordinación para el establecimiento de vínculos con la comunidad. Se logró la sistematización de la preparación previa a partir de los ítems que contiene y estos evolucionaron positiva y rápidamente. Se desarrollaron positivamente los aspectos referidos a la dirección del Ejecutivo (ver ítems #18 y 19). Se observa avance en los análisis reflexivos, la precisión y rediseño de acciones de seguimiento con los niños en SDS y sus familias y en los niveles de cultura política y de discreción y tolerancia ante las situaciones. Se aprecia tendencia a la participación más activa de sus miembros y aún hay que continuar trabajando en su intervención como agentes capacitadores, a pesar de que algunos ya asumen esa tarea.

- Resultados de la observación a la actividad conjunta demostrativa. En las reuniones del Ejecutivo se analizó que en el 100% de las observaciones realizadas durante 4 meses a la actividad conjunta demostrativa, se cumplieron los pasos metodológicos previstos, la participación de los miembros del Ejecutivo fue aceptable, pues hubo ausencias de los representantes del CDR y FMC, que solo asistieron a dos; se logró que tres delegadas compartieran la dirección de la actividad con la educadora, mostrando mayores niveles de calidad y un mayor nivel de desempeño. Los agentes no profesionales de la educación fueron capaces de realizar reflexiones sobre las dificultades presentadas con la sistematicidad de la actividad en 3ero y 5to año de vida por causas competentes a la cobertura de personal y a la preparación de la educadora de este grupo. Los temas educativos desarrollados se correspondieron con la capacitación recibida y fueron impartidos por los agentes del Ejecutivo, incluso por otros padres. El seguimiento a la asistencia de las familias de niños en SDS, permitió elevar los niveles de participación de estas, aunque no se logró en los casos previstos, la

asistencia del padre. Califican como notable las demostraciones acerca de cómo estimular el desarrollo de los niños y la motivación lograda en los padres, a partir de ejecutar las acciones indicadas por las educadoras, sentados en el piso, como sus propios hijos, para sensibilizarlos con la importancia de la comunicación afectiva relacionada con las necesidades propias de la edad. Las opiniones de las familias con respecto al desempeño educativo del Ejecutivo fueron favorables. La autora considera que, a pesar de que se perfeccionó esta actividad, es necesario continuar sistematizando la asesoría a la preparación previa de la educadora y la delegada de grupo, derivándose de ello, el tema de maestría de la directora.

- Resultados del taller de opinión crítica y colectiva para la validación de la asesoría. El taller se realizó con 10 agentes del Ejecutivo: directora, subdirectora, educadoras de 2do., 4to, y 6to año de vida, presidenta, delegadas de los grupos 5to. y 6to año de vida, representante de Educación Física y Deportes y la de Salud, con el objetivo de evaluar la asesoría recibida y el nivel de satisfacción de sus participantes mediante el debate reflexivo.

Exigencias metodológicas de la Estrategia Pedagógica

1. Participación del asesor como un miembro del Ejecutivo del Consejo de Círculo Infantil, lo que posibilite la observación sistemática del contexto.
2. El establecimiento de un convenio y compromiso entre el asesor y el asesorado sobre la base de un proceso de negociación inicial.
3. Relación de coordinación y subordinación del asesor con el sistema de trabajo metodológico de la institución, según la etapa.
4. Otorgar al Ejecutivo un poder de participación y de implicación real en la vida de la institución.
5. Asumir al Ejecutivo del Consejo de Círculo Infantil como un colectivo de aprendizaje en el que se va a producir un proceso de cambio.
6. Carácter cooperativo y participativo de la institución y los agentes comunitarios en la búsqueda de soluciones a las causales de la SDS del niño.

7. Definición de los aspectos de cambio, a partir de las dimensiones e indicadores del desempeño educativo de los agentes para la atención a la familia de los niños en SDS.

8. Tener claridad sobre el punto de partida y el estado deseado, como punto de llegada, de forma paulatina y sin falsas pretensiones.

9. Hacer conscientes a los agentes educativos de la necesidad de precisar los aspectos en los cuales hay fallas en el desempeño de cada uno.

10. Todo momento de interacción con el Ejecutivo debe ser un momento de capacitación y además, diferenciada.

11. La evaluación parcial y final debe concebirse como una vía para constatar el proceso de cambio en el desempeño educativo de los agentes del Consejo de Círculo Infantil.

La garantía de éxito de la estrategia que se propone se debe, en gran medida, a la combinación armónica y oportuna de los elementos estructurales y las exigencias metodológicas antes planteadas. Su contenido está relacionado con las etapas, que se definen a partir de los objetivos específicos y se materializan en un sistema de acciones secuenciales, ejecutadas mediante la asesoría.

ETAPA DE DIAGNÓSTICO

Objetivo específico: Caracterizar el estado real del desempeño educativo de los agentes del Ejecutivo en su preparación para el trabajo con la familia del niño en SDS.

ACCIONES

- Observación del proceso educativo en la institución, relacionado con el funcionamiento del Consejo de Círculo Infantil y la preparación de la familia desde la institución.

- Estudio de la caracterización de las familias de los niños y, particularmente los identificados en SDS.

- Reunión previa con los asesorados.

- Registro de posibles problemas, potencialidades y carencias en la labor del Ejecutivo.

- Incorporación de nuevos miembros al Ejecutivo.
- Aplicación de instrumentos para la valoración del desempeño de los agentes del Consejo de Círculo Infantil.
- Comparación del estado real y el deseado del desempeño educativo del Ejecutivo y de cada miembro en particular. Determinación de necesidades, potencialidades y problemas.
- Reunión de análisis y reflexión sobre resultados del diagnóstico y valoración de su efectividad. Proyección y diseño de posibles acciones.
- Búsqueda y recopilación de documentos y materiales bibliográficos para la capacitación existentes en la institución.

ETAPA DE IMPLEMENTACIÓN

Objetivo específico: Ejecutar las acciones planificadas mediante la asesoría al metodólogo, la directora y al presidente del Ejecutivo del Consejo de Círculo Infantil.

ACCIONES

- Consulta con el Ejecutivo del plan de acciones diseñado.
- Análisis de acciones con las familias de los niños en SDS.
- Presentación y distribución de los manuales.
- Preparación previa de las reuniones del Ejecutivo.
- Introducción de la guía de observación de la reunión del Ejecutivo para su preparación, ejecución y evaluación.
- Intercambio con trabajadora social sobre las familias de los niños en SDS del centro.
- Preparación previa de la educadora con la delegada de su grupo para la actividad conjunta demostrativa y las visitas al hogar de los niños en SDS.
- Participación rotativa de los miembros del Ejecutivo en la actividad conjunta demostrativa por grupos.

- Desarrollo de temas de capacitación para el Ejecutivo.
- Realización de un Estudio de caso demostrativo.
- Actividad demostrativa sobre la visita al hogar de niños en SDS.
- Perfeccionamiento y actualización de la caracterización de las familias con problemas sociales.
- Visitas a las familias de los niños en SDS, con carácter integrado.
- Consultas de orientación para los padres de los niños en SDS.
- Elaboración de carpeta bibliográfica digital para el Ejecutivo.
- Orientación de la auto preparación de los docentes y del presidente del Ejecutivo en temas de orientación familiar.
- Realización de reunión del Ejecutivo como actividad demostrativa para el territorio.
- Supervisión continua y evaluación parcial de las actividades y tareas.

ETAPA DE CONTROL Y EVALUACIÓN

Objetivo específico: Constatar las modificaciones que se producen en el desempeño educativo de los agentes del Consejo de Círculo Infantil

ACCIONES

- Registro de observaciones a las actividades por los agentes educativos y el asesor. Discusión reflexiva.
- Reajuste y actualización de la caracterización de las familias de los niños en SDS.
- Re-aplicación de prueba de desempeño a los agentes del Ejecutivo.

Comparación con el estado inicial.

- Taller de opinión crítica y construcción colectiva para la evaluación de la asesoría y la reorientación de la práctica educativa.
- Reconocimiento y estimulación al mejoramiento del desempeño de los agentes educativos del Ejecutivo.

- Realización de Activo Municipal del Consejo de Círculo Infantil en el centro.

CONCLUSIONES

El estudio teórico realizado permitió definir el desempeño educativo de los agentes del Consejo de Círculo Infantil para la atención a la diversidad de la población infantil, fundamentalmente de aquellos con necesidades educativas causadas por problemas sociales en su entorno familiar y social. Los miembros del Ejecutivo, en su quehacer planificado y organizado, fortalecido por una capacitación diferenciada que garantice el óptimo desarrollo de sus funciones.

La estrategia pedagógica diseñada, que incluye la asesoría como relación de ayuda en el puesto de trabajo, contribuye al mejoramiento del desempeño educativo de los agentes del Consejo de Círculo Infantil en la atención a la familia de los niños en SDS, sirviendo como herramienta metodológica para promover una labor preventiva más eficiente en la Primera Infancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arés, P. (2005). *Mi familia es así*. La Habana: Ed. Ciencias Sociales.

Arés, P. (2003). Entrevista sobre la familia cubana actual. 19 de octubre. *Tribuna de la Habana*, Año XXIII, 42, p.4.

Álvarez Oliva, C. (2009). *La preparación de las familias de niños entre dos y cuatro años de edad, atendidos por vía no institucional*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero. Holguín. (En soporte electrónico).

Bozhovich, L. I. (1981). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Betancourt, E. (2011). *Concepción pedagógica para orientar a la familia en la educación del niño con necesidades educativas especiales*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero. Holguín. (En soporte electrónico).

Castro Ruz, F. (2000). Vamos a desarrollar un socialismo mucho más justo. Ciudad de la Habana: Ed. Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado.

Castro Ruz, F. (2003). Discurso de Clausura del Congreso Pedagogía 2003. 16 de febrero. Granma Internacional, 38, 4-5

Castro, P. L. (2010). La labor preventiva en el contexto familiar. La Habana: Pueblo y Educación

Cravioto, J. (1998). Desnutrición infantil: Desarrollo intersensorial y prerrequisitos de aprendizaje de la lectura. Cuadernos de Investigación, 1 (5), Centro de Investigaciones Cerebrales de la Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.

Fernández, G.(2009).Prevención y atención integral al niños de 0 a 6 años con necesidades educativas especiales. Curso Pedagogía 2009. Encuentro por la unidad de los educadores, Ciudad de la Habana.

García, A. (2011). Concepción de orientación familiar en Cuba. La Habana: Pueblo y Educación.

González, M. (2003). Alumnos con necesidades educativas especiales. Característica y actuación en la Educación Física. Disponible en URL: http://oftalmicaperu.com/ojo_perezoso.html. Consultado. 2013, octubre, 3.

Marimón, J. A y Guelmes, E. L. (2011). Aproximación al modelo como resultado científico. En Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. La Habana: Pueblo y Educación

Pando, M.(2003). Desarrollo madurativo del niño en zonas socialmente deprimidas del estado de Michoacán.INVSALUD. Recuperado el 8 de julio de 2007, de <http://wwwcucs.udg.mx/invsalud/diciembre2003/art3>.

Ponce, Z .E. (2004). El desempeño profesional pedagógico del tutor en la escuela primaria como micro universidad. Tesis doctoral. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Ciudad de la Habana, Cuba.

Padrón, A. R. (2011). Orientación educativa Parte I y II. La Habana: Pueblo y Educación.

Travieso, E. (2008). El desempeño profesional y humano de los promotores del programa "Educa a tu Hijo", en la Atención educativa integral a los niños con indicadores de un posible retraso mental. Tesis doctoral. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.

ALTERNATIVA EDUCATIVA A LA FAMILIA PARA AMPLIAR LA EDUCACIÓN SEXUAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE EDAD PREESCOLAR QUE SON ATENDIDOS POR EL PROGRAMA EDUCA A TU HIJO

Autores: MSc Ana María Palomo Segura, apalomos@udg.co.cu
Lic. Miriam Danays Núñez Cutiño, mnunezc@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

La presente investigación brinda “Alternativas educativa a las familias para ampliar la educación sexual de los niños y niñas de la primera infancia”, estas se ha elaborado a partir de los fundamentos teóricos y prácticos del problema planteado, con el objetivo de elaborar una alternativa educativa a la familia que le permita elevar la calidad de la educación integral de sus hijos, en colaboración con el personal docente, métodos científico tanto del nivel teórico, como el empírico, permitiendo presentar su evolución en el contexto histórico social cubano, el papel de la familia, así como otros elementos de interés relacionados con la educación sexual de los niños y niñas de estas edades. La misma, sugirió la elaboración de talleres encaminados a la orientación a la familia y al personal docente para enfrentar los objetivos de la educación sexual de sus hijos con mayores potencialidades.

Palabras claves: educación sexual., familia, alternativa educativa, primera infancia.

EDUCATIONAL ALTERNATIVE TO ENLARGE THE KNOWLEDGE OF THE SEX EDUCATION IN THE FAMILIES OF 0-6' CHILDREN YEARS

ABSTRACT

Present it Alternatives' offers investigation Educational it has become elaborate To the families to enlarge the sex education of the boys and girls of babyhood, these as from the theoretic foundations and pilots of the problem presented, for the sake of elaborating an educational alternative to the family that you allow him raising the quality of the integral education of his children, in association with the teaching staff, scientific methods so much of the theoretic level, like the empiricist, allowing to present his evolution in the historic social context Cuban, the family's paper, as well as another elements of concern related to her Sex education of the boys and girls of these ages. The one that suggested the led elaboration of workshops to the orientation to the family

and to the teaching staff to confront his children's educational sexual objectives with bigger potentialities.

Key words: Sex education, family, educational alternative, babyhood

INTRODUCCIÓN

Formar la personalidad del hombre adecuada a esta sociedad uno de los problemas más complejos que debemos enfrentar. No es suficiente preparar a los niños(as) para el trabajo y la vida en colectivo, desarrollar al máximo sus capacidades intelectuales y físicas, así como los sentimientos estéticos, morales. Formar un sólido sistema de convicciones entre otros aspectos de suma importancia requiere también prepararlos para el amor y la sexualidad, enseñarlos a establecer relaciones responsables y enriquecedoras, a seleccionar la pareja conveniente, a construir una familia y educar a sus futuros hijos.

La Educación de la primera infancia como primer eslabón de la educación socialista, tiene el objetivo de desarrollar armónicamente a las niñas(os) desde su nacimiento hasta los seis años. En esta etapa ocupa un lugar importante el desarrollo cognoscitivo, con el cual se inicia la formación de las cualidades de la personalidad y se sientan las bases para la formación de los rasgos del carácter, por eso nuestro comandante expresó la importancia de comenzar la educación de las nuevas generaciones desde las edades más tempranas con la contribución de todos los factores sociales, especialmente de la familia, por ser esta donde se reciben las primeras influencias educativas.

En el seno de la familia se reproduce la vida humana y se inicia el proceso de desarrollo de la personalidad de las nuevas generaciones, resultando imprescindible asegurar que su composición y dinamismo sean las más propicias para el pleno bienestar de sus hijos.

En el contexto de formación y desarrollo de la personalidad ocupa un importante espacio la dimensión sexual considerada, por varias disciplinas científicas como uno de los aspectos más complejos de la personalidad.

Si se tiene en cuenta que una parte de los niños y niñas menores de seis años son atendidos por el programa Educa a tu hijo, o asisten a la institución infantil, se estará de acuerdo en la necesidad de preparar adecuadamente a docentes, promotores, en aspectos relacionados con la educación de la sexualidad, de manera que orienten convenientemente a las familias y así estas ejerzan una influencia positiva en la educación de este, importante aspecto del desarrollo integral de sus hijos.

La alternativa que se brinda cuenta con talleres que prepararán a las familias para el trabajo con la educación sexual de los niños de la primera infancia. El individuo es un ser sexuado desde su propia concepción, él porta su sexo desde su nacimiento y a lo largo de toda su vida este lo acompaña inevitablemente, de ahí que se integre al yo, a la identidad de cada ser humano a través de complejos procesos psicológicos: la identidad de género, el rol de género y la orientación sexo erótica. La identidad de género entendida como la toma de conciencia por parte del sujeto y la formación de sentimientos de pertenencia al sexo femenino, masculino o ambivalente, se comienza a formar muy temprano en la infancia y en él , juega un papel importante , la auto percepción que el niño o la niña haga de su propio cuerpo; esto no solo es suficiente, influyen también las concepciones que tiene la familia, en lo particular, como primer grupo socializador del ser humano, y la sociedad en general, tengan acerca de cómo debe actuar y pensar uno u otro sexo, esto le permitirá al sujeto ir conformando su rol de género, que no es más que la expresión pública de la identidad asumida a través del desempeño de diversos papeles en la vida sexual, de pareja, de familia , la sociedad y su orientación sexo erótica, que está relacionada con la preferencia sexual hacia el otro sexo, el propio o ambos. Esto permite afirmar que el individuo nace con un sexo biológico pero que a lo largo de su desarrollo ontogenético deviene en ser psicológico y socialmente sexuado, (B. Castellanos y A. González, 2005) es decir, este proceso de formación de la sexualidad tiene una naturaleza subjetiva y social donde es necesario destacar el papel de la comunicación, interacción con los otros que es esencial para la comprensión de la sexualidad humana. Es por esto que se afirma que las dimensiones

de la sexualidad humana no son solo el individuo, sino también, la pareja, la familia y la sociedad.

DESARROLLO

A partir del estudio de los aspectos teóricos conceptuales se inició un diagnóstico de las necesidades y potencialidades de una muestra intencionalmente seleccionada.

Seleccionándose el consejo popular: San Juan, pertenecientes al municipio Bayamo. Este posee, muestra de avances en el trabajo con la familia y cuenta con un grupo coordinador preparado.

La muestra escogida fue de forma intencional, atendiendo a los indicadores siguientes:

Mostrar voluntariedad para cooperar con la investigación.

Las edades de los niños(as) están comprendidas en el segundo y tercer ciclos del programa Educa a tu hijo.

Residir de forma permanente en el consejo popular San Juan, del municipio Bayamo.

Esta muestra se clasifica de la siguiente forma

Población:	Muestra	%
Familias: 320	100	31,25
Ejecutores: 62	40	64,5
Promotores: 6	6	100

De la población infantil

CICLOS	MATRÍCULA	MUESTRAS	%
De 2-3 años	130 niños	100 niños	76,9%
De 4-6 años	135 niños	100 niños	54%

La familia ha sido como una institución, la más estable de la historia de la humanidad; la misma juega un papel determinante en la formación de los niños(as) ya que el hogar es la escuela sin aula, sin pizarrón; pero en la cual todos los que conviven a través de lo

que dicen, hacen o manifiestan con sus gestos, educan a los miembros más jóvenes, aún sin proponérselo.

El objetivo fundamental de esta investigación es brindar una alternativa educativa a la familia para la educación de la sexualidad de los niños y (as) que son atendidos por el programa Educa a tu hijo. Los conocimientos que se transmitirán constituyen nociones elementales de la educación sexual para ser aprehendidos por los padres de manera sencilla, agradable y duradera, por lo cual estos se realizarán con diferentes talleres, que ayudarán a conocer y comprender los modos de actuación de los niños, las características fundamentales de esta edad, propiciar la reflexión de los adultos sobre el comportamiento a adoptar ante diversas situaciones que en ella se producen.

Esto requiere de la participación activa de la familia en las actividades, rompiendo esquematismos, prejuicios y tabúes. Con el fin de hacer más ameno e interesante el desarrollo de las variantes que se proponen se recomienda en este material una amplia gama de conocimientos que abarcan disímiles temas dirigidos todos a una educación de la sexualidad de niños y niñas de edad preescolar, de sus padres y madres, de los promotores y ejecutores, de la comunidad en las condiciones del programa Educa a tu hijo.

La alternativa educativa elaborada está compuesta por:

Objetivo general.

Etapas de preparación.

Acciones a realizar.

Evaluación.

Sin embargo, las autoras de la investigación resaltan el alto valor de las acciones que se proponen y de la evaluación de cada una de estas, las cuales están argumentadas y expuestas en este material, por cuanto el éxito de la misma, consiste en que se lleve a cabo cada una de ellas y se logre realmente una educación sexual de calidad en las personas a quienes va dirigida: la familia y los niños y niñas de edad preescolar atendidos por el programa Educa a tu hijo.

Alternativa educativa para la familia para ampliar la educación sexual en los niños de la primera infancia.

Objetivo: Preparar al personal docente para orientar a la familia en la educación sexual de los niños de 0-6 años.

1era Etapa:

Preparación del personal docente en cargo de desarrollar los temas de sexualidad

2da Etapa:

Preparación de las familias.

Acciones:

Talleres, actividades, mensajes, charlas pedagógicas, temas de actualidad.

Evaluación

Objetivo general:

Preparar a los ejecutores y promotores del programa Educa a tu hijo para orientar a la familia en la educación de la sexualidad de los niños y niñas de edad preescolar atendidos por el programa

Etapas de la alternativa educativa:

Preparación de ejecutores voluntarios y promotores.

A partir del análisis de las dificultades que se detectaron en el diagnóstico inicial que se realizó a los niños, las niñas y sus familias, así como a ejecutores voluntarios y promotores, de los objetivos principales de la educación sexual y del perfeccionamiento de la enseñanza preescolar, y las prioridades trazadas por el Ministerio de Educación, se determinó la necesidad de la preparación de promotores y ejecutores, debido a que, una vez que estos tengan la capacitación adecuada puedan desarrollar con mayor eficiencia y eficacia el proceso educativo y orientar a la familia.

Teniendo en cuenta la cantidad de ejecutores voluntarios y promotores con que cuenta el consejo popular para enfrentar el proceso educativo, se realizaron actividades prácticas y talleres para resolver estas insuficiencias.

Desarrollando acciones con el objetivo de preparar desde el punto de vista científico, metodológico y práctico a los ejecutores voluntarios y promotores que atienden la educación de la sexualidad de los niños y las niñas de edad preescolar, mediante el programa Educa a tu hijo, posibilitó la creación de espacios de reflexión para que los ejecutores voluntarios y promotores pudieran analizar los prejuicios y estereotipos que frenan una adecuada educación de la sexualidad, así como aquellos factores que puedan favorecer o entorpecer está en la familia y la comunidad, y propiciar a este personal elementos de análisis para que potencien su papel en la educación de la sexualidad de los niños y las niñas, y la orientación a la familia. Se determinan las necesidades educativas de los niños, las niñas y sus familias en función de la educación de la sexualidad.

Se realizará la preparación dos veces al mes a través de talleres y actividades prácticas

Preparación de la familia.

Se brindó orientaciones educativas que permitieron a la familia ofrecer acertado tratamiento al desarrollo de la esfera psicosexual de los niños y las niñas. Se precisó que en este período de vida, con el apoyo de la familia, se forman las primeras cualidades morales, se enseña a respetar a sus compañeras y compañeros, a compartir con ellas y ellos, a colaborar con mamá y papá, a identificarse con su sexo, a amar lo que nos rodea, a conocer cómo surge y se desarrolla la vida.

Esto exige un nivel de preparación por parte de la familia para que influya en las niñas y los niños, le permite dotarse de elementos indispensables para educar su sexualidad adecuadamente. Es por ello que en las orientaciones educativas para la familia acerca de la sexualidad en niños y niñas menores de seis años se tienen en cuenta además, los aspectos que a continuación se relacionan:

La edad de los niños y las niñas. Sus particularidades.

Intereses de estos.

Lenguaje de acuerdo a su edad.

Los objetivos y principios para la educación en la edad preescolar.

Materiales didácticos adecuados a la edad por ejemplo dibujos, tarjetas.

Acciones:

Determinación de necesidades del personal docente

Orientaciones a las familias.

Realización de talleres: ¿Qué es la sexualidad?, ¿Cómo educar la sexualidad?, Temas: Sexismo y estereotipos, Los órganos genitales, El sexismo en educación, Mi responsabilidad es también orientar a mis hijos.

Realización de actividades: ¿A quién se le asigna?, Un día cualquiera en mi familia, ¿Está de acuerdo?

Análisis de mensajes con variados temas.

Realización de charlas: La educación afectivo – sexual, ¿Cómo se forman los bebés?, ¿Qué hacer ante el nacimiento de un nuevo hermano?, Selección de los juegos y juguetes, ¿Cómo manejar la identidad de género en los niños y niñas de edad preescolar?, ¿Cómo proceder ante la presencia de juegos sexuales?

Información de temas de actualidad variados sobre la infancia y la sexualidad.

Sugerencia de acciones para desarrollar cualidades relacionadas con la sexualidad en niños y niñas de 4to. y 5to. Años de vida.

Sugerencias y orientaciones a las familias, promotores y educadoras.

Propuesta de acciones a realizar para la educación sexual con docentes y la familia de los niños /as de edad preescolar

Talleres:

1-Tema: ¿Qué es la sexualidad?

Objetivo: Reflexionar sobre la sexualidad y su integración a la personalidad.

2-Tema: ¿Cómo educar la sexualidad?

Objetivo: Reflexionar acerca de la educación de la sexualidad.

3-Tema: Sexismo y estereotipos.

Objetivo: Reflexionar acerca del origen sexual de los estereotipos y sus efectos nocivos en la educación.

4-Tema: Los órganos genitales: Tabúes y prejuicios.

Objetivo: Reflexionar sobre tabúes y prejuicios que se trasmite a los niños y niñas en el proceso de educación acerca de sus genitales.

5-Tema: El sexismo en la educación.

Objetivo: Detectar ejemplos de estereotipos sexuales en los materiales docentes.

6-Tema: Mi responsabilidad es también orientar a mis hijos.

Objetivo: Valorar el papel orientador de los padres en su relación con sus hijos.

Materiales: Papelógrafo, plumones y tarjetas.

Evaluación: Preguntas sobre los conocimientos adquiridos.

Actividades:

1. ¿A quién se le asigna?

Objetivo: Reflexionar acerca de la distribución de tareas en el seno de la familia o si estas responden a estereotipos sexuales tradicionales.

Materiales a utilizar: Tarjetas, video-debate: Sueño Imposible.

Evaluación: Lluvia de ideas.

Limpiar la casa.

Buscar la leche.

Ayudar a cuidar al hermano pequeño.

Ordenar los juguetes.

¿Qué actividades realizan en la casa?

¿Crees que podrías realizar otras actividades?

Esta actividad permitirá conocer realmente qué roles consideran la educadora y la familia para cada sexo y además, conocer las actividades que realizan en la casa y si

las mismas responden a una educación sexista o no, por otra parte esta actividad traerá consigo la reflexión acerca de la variedad de actividades que se pueden realizar en el hogar independientemente de un sexo u otro.

2. Un día cualquiera en mi familia.

Objetivo: Que los participantes sean capaces de describir las actividades que realiza cada miembro del núcleo familiar durante un día cualquiera.

Materiales: hoja de papel y lápiz.

Procedimiento: se hace entrega de la hoja de papel y lápiz a cada integrante del grupo, ejecutores y familias, se les solicita escriban allí qué actividades realiza cada miembro de su núcleo familiar durante un día, sin distinción de sexo, edad o parentesco, quiere esto decir que la descripción debe incluir a todos.

Después se le puede dar la palabra a algunos miembros del grupo para que informen acerca de su descripción. Esto permitirá ir comparando con lo que refirió el resto del grupo y además posibilitará hacer un análisis de cómo se distribuyen las tareas en el hogar.

Evaluación: Se pueden formular algunas preguntas para propiciar el debate.

Ejemplos:

¿Sobre quién recaen las tareas del hogar?

¿Participan todos los miembros del núcleo familiar por igual en la realización de estas tareas?

¿Qué podríamos hacer para que todos participen en la familia?

4- ¿Está de acuerdo?

Objetivo: Actualizar a la familia acerca de la educación sexual de sus hijos (as).

Materiales: Hoja y papel.

Evaluación Valoración de lo positivo, negativo e interesante.

Charlas pedagógicas

La Educación afectivo - sexual.

Se les explica esencialmente la necesidad de comprender esta esfera, la manera de ir dando pasos hacia una verdadera educación integral de la persona. Se aborda la importancia de la educación de la sexualidad desde las edades tempranas, pues esta no comienza en un momento dado del desarrollo del individuo, sino que es constante y debe desarrollarse desde la más tierna edad, debiendo la familia encaminar su influencia hacia la satisfacción de necesidades que manifiestan los niños y las niñas de cariño, afecto, comunicación, de satisfacer una inquietud con dulzura, ternura, sin agredir con palabras fuertes que dañen sus sentimientos.

¿Cómo se forman los bebés?

En esta temática se le hace una introducción teórica a la familia acerca del proceso de fecundación y formación de los niños y las niñas, así como las explicaciones que acerca de esto se le dan en estas edades tan tempranas para satisfacer sus curiosidades, las que deben tener un carácter científico. Se hace énfasis en la importancia de no dejar sin respuesta ninguna pregunta infantil, pues esto siembra el desconcierto y la desconfianza y del cariño que en el período del embarazo necesita la mamá cuando espera un bebé.

¿Qué hacer ante el nacimiento de un nuevo hermano?

La llegada de un nuevo hermano debe representar la menor alteración posible en el régimen de vida del niño o niña, ello se logra informando a estos sobre la novedad, antes de que ellos detecten que hay algo raro en el ambiente familiar, todo mediante un tacto inteligente, la comprensión y una explicación adecuadas, teniendo en cuenta la edad y el grado de madurez de los mismos. Tener presente durante estos cambios, la conducta de la niña o el niño y atraerlo a esta nueva situación, dándole responsabilidades y tareas que le permita sentirse útil y que se cuenta con él o ella para colaborar en los quehaceres de la casa por el bienestar de otro ser.

¿Cómo manejar la identidad de género en los niños y las niñas en edad preescolar?

Se les enfatiza en la importancia de enseñar a los niños y las niñas a auto clasificarse como femeninas o masculinos a partir de las verdaderas diferencias biológicas, desarrollando al mismo tiempo, el sentimiento de orgullo por pertenecer a su sexo. Para enseñar a las niñas y los niños se deben aprovechar los procesos de baño,

alimentación, tiempo de vigilia, por ejemplo: al vestirse los niños y las niñas, nombrar e identificar las prendas de vestir y llamar los órganos genitales por su nombre científico (pene y vulva).

¿Cómo proceder ante la presencia de los juegos sexuales?

En esta charla se les explica a los padres y las madres qué son los juegos sexuales, a qué edad pueden iniciarse, por qué se producen y qué hacer ante la presencia de ellos. Lo más importante para ellos está en conocer que esta puede ser una conducta normal en estas edades, siempre y cuando no se acompañe del aislamiento del juego y de las personas, esto ocurre por la curiosidad que siente la niña o el niño de conocer sus genitales y los del otro, sea o no del mismo sexo. Las familias enriquecieron las explicaciones con vivencias que se han originado en sus hogares, de las que se derivaron orientaciones acerca del procedimiento ante estas situaciones, el cual siempre debe ser lo más natural posible, sin alertar al niño, cambiarlo de la actividad que está realizando, interesarlo por juegos y juguetes, siendo más participativo el adulto, y siempre manteniéndose cerca y vigilantes para evitar que esta conducta ocurra frecuentemente y que en ella se utilicen objetos que puedan dañar físicamente al niño o la niña.

Tema de actualidad: Infancia y sexualidad.

Objetivo: Actualizar a los padres en algunos contenidos de la educación de la sexualidad de los niños/as de edad preescolar que son atendidos por el programa Educa a tu hijo.

Materiales: Fichas o tarjetas.

Evaluación: Preguntas para el debate

El nacimiento del niño o la niña, constituye el primer momento de contacto directo que establece con su familia y en especial con la madre, donde se cultivan relaciones totalmente dependientes, pero a su vez tiernas y necesarias en su desarrollo como ser humano y sexuado.

En los primeros meses de vida, la atención de la familia y en especial de la madre despierta las mayores preocupaciones y ocupaciones con el nuevo acontecimiento,

pues lograr la satisfacción de las necesidades del bebé, constituye un proceso complejo y a veces conflictivo. La adaptación a los horarios de vida del adulto y del bebé requiere tiempo y sacrificio, cambia la dinámica de pareja y familiar a partir de los desprendimientos y ganancias que se producen en el rol de madre, padre, mujer y hombre.

Las primeras formas de comunicación se producen desde que el recién nacido establece sus primeras interacciones con las personas adultas que le rodean y satisface sus necesidades físicas y emocionales; el bebé se acurruca en el vínculo íntimo entre mamá y papá a través de la caricias y mimos, que le permiten aprender a expresar su afecto y adquirir sentido de pertenencia en ese nuevo nido familia.

Resumir que: El padre, por las actividades laborales que realiza, suele verse superior y subvalora el trabajo realizado por la madre; tal división repercute en la construcción de la actividad personal que en el caso de la mujer (niña) resulta dañado por la poca valoración que se le otorga, a pesar de los adelantos que existe al respecto en la sociedad del siglo XXI.

La acción de darle de comer a la muñeca o planchar la ropa de la misma forma que la niña puede disparar un arma cuando juegan a las MTT, jugar con una pelota o manejar una máquina.

Los intercambios entre los niños del mismo sexo son por lo general expresiones de la curiosidad, del deseo de la experimentación o de la imitación, lo que no implica específicamente la existencia de una tendencia homosexual.

Al hijo varón por muy pequeño que sea, en ocasiones se le somete a presiones psicológicas en la familia con el fin de asegurar su adecuado desempeño sexual, teniendo como resultado alteraciones en su conducta.

CONCLUSIONES:

Los resultados obtenidos durante el proceso de investigación permitieron arribar a las siguientes conclusiones:

La investigación demostró que la familia puede contribuir al perfeccionamiento de la educación de la sexualidad de los niños y niñas que son atendidos por el programa

Educa a tu hijo mediante su participación en actividades, talleres, charlas, y otras, que les propicien una adecuada preparación para acometer esta importante tarea que además, forma parte de su función educativa y su responsabilidad en la educación de sus hijos e hijas desde las más tempranas edades. La alternativa educativa propuesta permitió ampliar el conocimiento de la educación sexual de los niños y niñas de edad preescolar atendidos por el programa Educa a tu hijo, la cual responde al objetivo trazado en la investigación, permitió resolver el problema existente en el consejo en este sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ----- Educación sexual. Selección de lecturas. – La Habana: Ed. Científico – Técnica, 1999. – 111p.
2. ----- Propuesta de una estrategia para el perfeccionamiento de la educación de la sexualidad en el círculo infantil. —2000 – 123 p.-- Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciego de Ávila.
3. ----- Reflexiones sobre la educación de la sexualidad en la Educación Preescolar, / Arelis Beatriz Ascuy Morales y Antoniette Álvarez Morante. --La Habana, ISP “Enrique José Varona”, 2005 (artículo mimeografiado de la Facultad de Pedagogía).
4. ----- Sexualidad y géneros. / Alicia González Hernández y Beatriz Castellanos -- Edit. Científico Técnico. La Habana, 2013.
5. Educa a tu hijo: La experiencia cubana en la atención integral al desarrollo infantil en edades tempranas. / MINED, UNICEF, CELEP.— [sl: sn, sa]. Título en dos idiomas.
6. Educa a tu hijo: Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño. / Amelia Amador Martínez... (et.al)... La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2013. --t.9

7. ÁLVAREZ MARANTE, ANTONIETTE. Como educar la identidad de género. Ponencia./ Anttoniette Álvarez Amarante y Arelis Beatriz Ascuy Morales. – 35h – Ciego de Ávila: 2014
8. BOZHOVICH. L. I. La personalidad y su formación en la edad infantil. – La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2014. –298p.
9. HERNÁNDEZ EMERLINDA. Sistema de actividades para el trabajo de la educación sexual en los niños de edad preescolar. / Emerlinda Hernández e Idalmis López-- ISP Guantánamo. 2000.
10. MORALES LORENZO, ANA ROSA. La preparación de la Familia para enfrentar la educación sexual en niños y niñas menores de 6 años. CELEP. Tesis de Maestría. La Habana, 2000.
11. CASTELLANOS SIMONS, BEATRIZ. Sexualidad humana: personalidad y educación, / Beatriz Castellanos Simons y Alicia González Hernández. –La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2005. --305p.

EL APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN CONTEXTO RURAL. RETO A LA SUPERACIÓN DEL MAESTRO

Autores: Lic. Yusmary Sabourín Rosabal, ysabourinr@udg.co.cu
MSc. Yuniel Acosta Estrada, yacostae@udg.co.cu
Lic. Lisbet Elicerio Liens Fonseca, lliensf@nauta.cu

Universidad de Granma, Cuba

RESUMEN

El presente trabajo parte de la necesidad de enfrentar un gran desafío, el perfeccionamiento permanente de la profesionalización del personal pedagógico, y en los educadores están las mayores fortalezas con las que contamos para dar respuesta a los problemas y desafíos en aras de promover una educación de calidad; cuestión que encuentra total congruencia con la visión y desafíos de la educación para el desarrollo sostenible. Para ello se destacan las potencialidades, contenidos y las acciones específicas, orientadas a satisfacer las necesidades de formar un profesional capaz de cumplir las exigencias de la educación desde la ruralidad.

Palabras clave: Superación; Maestro rural; Desarrollo Sostenible; Universalización.

THE RURAL TEACHER OVERCOMING TO IMPLEMENT THE LEARNING OF THE OBJECTIVES OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT.

ABSTRACT

The present work part of the need to face a great challenge, the permanent improvement of the professionalization of pedagogical personnel, and in educators are the greatest strengths that we have to respond to problems and challenges in the interest of promoting quality education; issue that finds total congruence with the vision and challenges of education for sustainable development. To this end, the potentials, contents and specific actions are highlighted, aimed at satisfying the needs to train a professional capable of meeting the demands of education from rural areas.

Keywords: Overcoming, Rural Teacher, Sustainable Development, Universalization.

INTRODUCCIÓN

Entre las aspiraciones de la educación en el siglo XXI, están las de promover la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Temas mundiales como: el cambio climático, la seguridad alimentaria, agricultura sostenible, la disponibilidad de agua, la energía asequible y no contaminante, requieren de forma urgente un cambio en nuestros estilos de vida y una transformación en nuestra forma de actuar y pensar. Los sistemas educativos tienen que responder a esta necesidad.

Para lograrlo, se necesitan nuevas competencias, actitudes y conductas que nos conduzcan a sociedades más sostenibles. Se necesita un cambio fundamental en la

forma en que pensamos sobre el rol de la educación en el desarrollo mundial, porque tiene un efecto catalizador en el bienestar de los individuos y el futuro de nuestro planeta...ahora más que nunca, la educación tiene la responsabilidad de estar a la par de los desafíos y las aspiraciones del siglo XXI, y de promover los tipos correctos de valores y habilidades que llevarán al crecimiento sostenible e inclusivo y a una vida pacífica juntos.

Visto así la Declaración de Incheon representa el compromiso de la comunidad educativa en favor del de Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) declara; “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”; toda vez que reconoce la función esencial que desempeña la educación como uno de los principales motores del desarrollo.

Al respecto Soussan, G, (2002) afirma que “Todo proceso de cambio, de reforma y de renovación pasa por los docentes, en cuanto a su aplicación en clases... la formación de los docentes está en el corazón de la evolución del sistema educativo todo lo cual, realza el justo valor que tienen los procesos de formación del profesorado.

Conforme a este criterio Paniagua, (2002) comenta “Garantizar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes implica, como prerrequisito, garantizar a los educadores las oportunidades y las condiciones para un aprendizaje como tales, relevante, permanente, pertinente, actualizado y de calidad. No pueden dar lo que no tienen, no pueden enseñar lo que no saben, no pueden influir en aquellos valores y actitudes que no tienen o no comparten, en fin, deben estar bien preparados para su rol fundamental de conductores de las generaciones del futuro, y con una actitud de aprendices permanentes a lo largo de toda su carrera profesional”.

Los educadores son agentes de cambio poderosos, que pueden dar con la respuesta educativa necesaria para alcanzar los ODS. Sus conocimientos y competencias son esenciales para reestructurar los procesos y las instituciones educativas en pos de la sostenibilidad. La formación docente debe enfrentarse a este desafío reorientándose hacia la EDS. (UNESCO, 2014 a).

A partir de esta afirmación y haciendo propio el compromiso expresado en la declaración de Incheon para el desarrollo sostenible de: “promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos”; surge el propósito de este trabajo: proponer una estrategia de preparación para los maestros que laboran en contextos rurales obedeciendo a las exigencias sociales y profesionales que demanda hoy la EDS en respuesta a la Agenda 2030.

Con el fin de responder a esta interrogante se realizó un estudio previo con carácter exploratorio, a un total de 54 maestros, seleccionados al azar, que representa el 15,3 % del total de maestros que laboran en zonas rurales en el municipio Jiguaní, con los que se interactuó a través de una entrevista grupal, arrojando una serie de valoraciones en torno a la superación, las que se enuncian a continuación:

- Los contenidos de las actividades de superación no siempre se corresponden con las necesidades reales de los maestros que participan.
- Existen limitaciones para concebir la superación como sistema, donde la ejecución de actividades a nivel provincial o municipal encuentre la materialización de procedimientos pertinentes en y para cada escuela lo que se traduce en el impacto de la superación.
- Se priorizan los contenidos de las Didácticas Particulares y de Formación Pedagógica General en las actividades de superación.
- Los directivos obstaculizan la incorporación de maestros de las zonas rurales a las actividades de superación fuera del centro.
- Escasas actividades de superación para los maestros, organizadas y ejecutadas por la propia escuela.
- Los responsables de ejecutar las acciones de superación rara vez han desarrollado su práctica profesional en el contexto rural.

Como puede valorarse son variadas las dificultades detectadas en el proceso de superación para los maestros en las escuelas primarias rurales; considerando el rol que

tiene la escuela, como institución, en este proceso; por ser ésta la instancia más cercana donde realizan su actividad profesional.

DESARROLLO

En torno a los conceptos superación y desarrollo sostenible.

En el análisis teórico realizado, se pudo identificar la variedad de concepciones que se utilizan para nombrar la etapa que sucede a la formación de pregrado, en la formación de un profesional, a continuación, se hacen algunas valoraciones para poder definir la terminología que esté acorde a nuestros intereses.

Por años, en varios países, entre los que se encuentra Estados Unidos, se identificó la formación docente como capacitación, de esta manera a los maestros en formación se les dotaba de conocimientos sobre una materia de estudio, unido a algunas herramientas pedagógicas que les permitieran transferir información a sus alumnos. En la actualidad este concepto ha ido cambiando concibiéndose como “cursos específicos, de corta duración o a oportunidades de aprendizaje que el maestro puede recibir, principalmente en el lugar de trabajo, con el fin de aprender una destreza específica”; y superación profesional, como “conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales”. (Villegas-Reimers, 2002, p.63)

Santiesteban, 2003 define la superación en función de los directores de la enseñanza primaria como un “sistema de acciones consciente, con carácter continuo, sistémico, personalógico y evaluable, que propicia a partir de los compromisos individuales, las motivaciones y la experiencia teórica-práctica de los directores, lograr sus aspiraciones y erradicar las dificultades en su desempeño profesional, logrando un saber ser que satisfaga las nuevas exigencias de la escuela primaria cubana del siglo XXI”. (p. 17.)

Este concepto apunta a elementos claves como “carácter consciente”, “lograr sus aspiraciones” y tener en cuenta sus “experiencias teórico-prácticas”; no obstante, se reserva un aspecto que a nuestro criterio resulta importante y es, el impacto o sea la transformación en los sujetos que se superan.

El término superación ha sido el más utilizado en Cuba en los últimos años para nombrar a esta etapa de la formación de los maestros. “Dirigida a recursos laborales con el propósito de actualizar y perfeccionar el desempeño profesional actual y/o prospectivo, atender insuficiencias en la formación, o completar conocimientos y habilidades no adquiridos anteriormente y necesarios para el desempeño. Proceso que se desarrolla organizadamente, sistémico, pero no regula su ejecución, generalmente no acredita para el desempeño, solo certifica determinados contenidos”. (Añorga, 1995 p.106).

La superación debe ser un proceso que se caracterice por su papel transformador sobre el docente, y que a la vez permita que éste se convierta en un agente de cambio de la realidad educativa de su radio de acción, apoyándose para ello en la experiencia profesional acumulada por cada docente y por la influencia de los demás colegas y deberá considerar la búsqueda de soluciones a los problemas más apremiantes del proceso docente-educativo de los que en ella participan.

Luego de este análisis se adopta para el presente trabajo el concepto aportado por Castillo (2004) que asume la superación como “un proceso de transformación individual que le permita cambiar el contexto escolar en el que actúa, como resultado del perfeccionamiento y actualización de los contenidos, métodos de la ciencia y valores, que se logra en la interacción de lo grupal e individual, unido a la experiencia teórico-práctica del docente y el compromiso individual y social asumido, en función de satisfacer las nuevas exigencias de la escuela cubana del siglo XXI.”

Contribuir al desarrollo sostenible desde la educación, significa asumir una perspectiva más crítica, analítica y participativa, donde el sujeto tenga una posición activa frente al conocimiento y sea capaz de generar cambios en la vida actual sin comprometer las condiciones de las generaciones futuras.

Sin restar importancia al papel que en la superación de los maestros debe jugar la Universidad la como centro, generador de variada y actualizada información científico-técnica, también se reconoce el lugar privilegiado que puede y debe asumir la escuela en este propósito; como espacio de reflexión y de práctica formativa, donde tanto la

escuela como sus maestros, dejen de ser considerados como expresan Escudero y Bolívar (1995), “meros instrumentos ejecutores de cambio (...) controlados, dirigidos y pensados desde la distancia”, pasando a ser sujetos activos de cambio y mejora.

El proceso de universalización aparece como una nueva perspectiva e impone un redimensionamiento de los procesos universitarios (en particular y para nuestro interés) en el de la formación permanente, que se constituye desde esta perspectiva en una síntesis de los procesos de actualización y superación.

Este proceso ha sido depositario, en esencia de la gestión principal que le corresponde a las universidades de promover la cultura general integral del profesional, contextualizada en el entorno donde desempeña su práctica pedagógica, de manera que el propósito de llevar la educación superior fuera de los muros de la institución universitaria posibilita la formación inicial y permanente de aquellos profesionales de la educación que generalmente ven imposibilitada su superación por trabajar en condiciones atípicas: el maestro rural. (Guilarte, 2003).

Desde esta perspectiva la superación permanente, toma como punto de partida los nuevos aprendizajes del escolar de zonas rurales con su cultura, su lengua, los conocimientos que adquiere en su vida familiar y comunitaria, así como la experiencia vivida en su entorno sociocultural lo que denota un carácter contextualizado.

Dada la necesidad de potenciar el trabajo de colaboración en el grupo, por la importancia que ello tiene en la consolidación de la superación de los maestros y por lo que puede aportar a fortalecer la nueva concepción de la escuela como microuniversidad, seguidamente se hacen algunas consideraciones teóricas acerca de la problemática planteada.

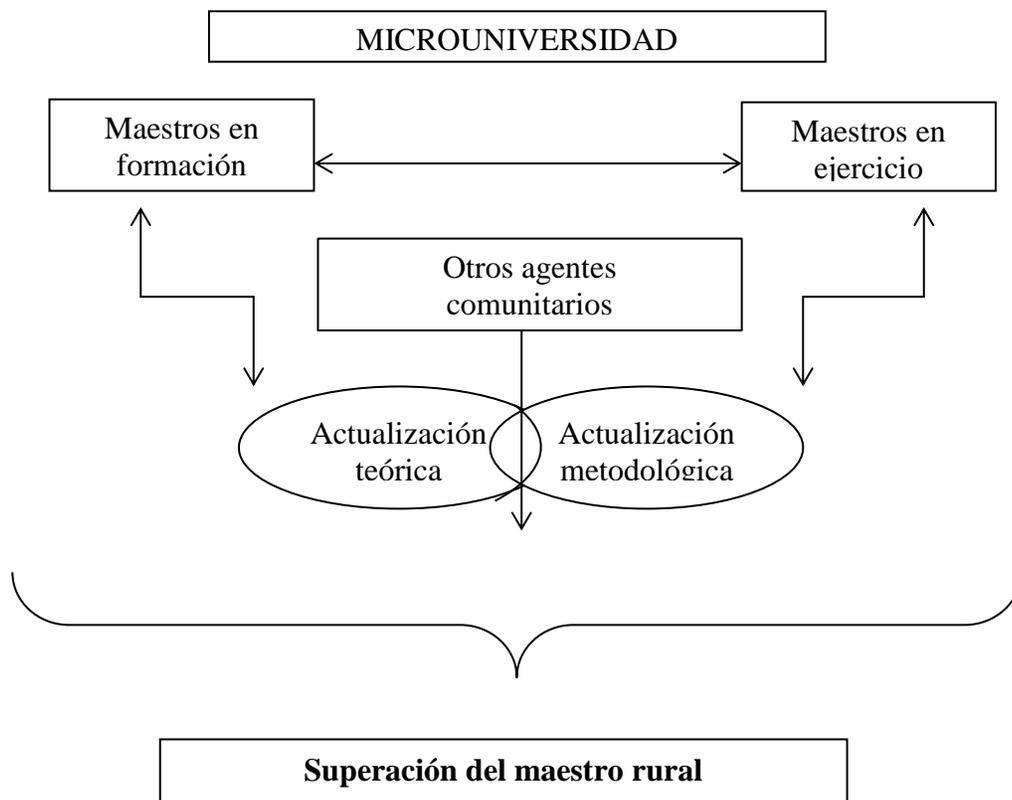
La ruralidad: un contexto colaborativo para la superación.

Potencialidades

Para que haya desarrollo se requiere de una transformación profunda en la forma de pensar y actuar de los maestros, considerados agentes de cambio, portadores de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los empoderen para conducir un proceso compatible con el desarrollo sostenible. Para apoyar el desarrollo de

competencias para la EDS en la formación docente, se tienen que realizar cambios en el contenido y la estructura de la formación de maestros en formación inicial y en servicio.

La universalización; ofrece nuevas vías, para la superación de los maestros en ejercicio desde su puesto de trabajo, que tiene como espacio la propia escuela, bajo la concepción de microuniversidad donde los maestros realizan roles como profesor a tiempo parcial, tutor o director de esta y en el que todos los actores implicados se condicionan mutuamente hacia el logro de un objetivo común.



Esquema para la superación del maestro rural

Fuente: Elaboración propia

Los maestros que laboran en escuelas rurales poseen una amplia experiencia práctica, pero con menor grado de actualización de los contenidos; por la etapa en que cursaron estudios superiores; específicamente en temas de actualidad como el que aquí

tratamos; y a los que falta conocimiento empírico para completar su formación; por tanto los modos de actuar, que sean posibles transformar, a partir de la sistematización y enriquecimiento de los conocimientos en el orden teórico, favorecen una nueva forma de pensar y actuar el proceso pedagógico.

Contrario a esto el proceso de universalización para la formación inicial del profesional, ubicado en zonas rurales; aparece como una nueva configuración donde los aprendizajes, son enriquecidos por el interactuar con la cultura presente en el entorno, los conocimientos que adquiere en la vida familiar y comunitaria, así como la experiencia vivida en el contexto, lo que denota el carácter contextualizado del contenido de enseñanza y de su propia formación.

El enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) también empodera a los estudiantes universitarios, para tomar decisiones conscientes y actuar responsablemente en aras de la integridad ambiental, la viabilidad económica y una sociedad justa para generaciones presentes y futuras.

En el actual diseño curricular para las carreras pedagógicas, la introducción de los nuevos contenidos relacionados con la EDS constituye una fortaleza, tal es el caso de la incorporación de la dimensión ambiental a los planes de estudio. Los conocimientos adquiridos por los maestros en formación, poseen gran connotación, al considerar que este profesional tiene acceso a la información pertinente y actualizada y que resulta de gran valor para la superación y actualización del docente en ejercicio; para que en un proceso integrado desde las propias acciones que desarrollan de conjunto se complemente la superación.

Estos dos elementos se complementan en la superación del maestro rural en un proceso de mutua integración; pues el maestro tutor y el resto del colectivo docente; en su nueva función se retroalimenta con el maestro en formación que tiene bajo su responsabilidad.

La superación se realiza a través de la interacción y colaboración; de esta forma, los participantes comienzan un proceso de análisis y reflexión donde tratarán de identificar sus modos de actuación con las disposiciones establecidas, reglamentadas u

orientadas por los documentos normativos, la realidad de su grupo escolar y su interacción en la comunidad.

Esta manera de realizar el taller propicia la motivación de buscar en el grupo de maestros en distintos niveles el intercambio, reconociendo los errores y dificultades y cómo solucionarlos, emitiendo criterios y creando espacios para exponer valiosas experiencias que enriquecerán la actividad, la propuesta presentada así como buscar la solución a las problemáticas planteadas.

Otra arista es que en el contexto rural existen atributos específicos al que se relacionan con el predominio de elementos naturales, con la actividad económica que prevalece, con las condiciones físicas, biogeográficas y de recursos de los territorios; y es a partir de ellas que se desarrollan las características poblacionales, económicas, socio-culturales que soportan y condicionan la actividad educacional y el desarrollo sostenible de las comunidades.

El aprendizaje sobre la base de desafíos sociales reales en contextos como la rural demanda cooperación con agentes externos a las instituciones educativas pero que radican en la propia comunidad y comparten el entorno sociocultural. Por lo tanto, los contenidos a desarrollar durante los cursos de superación deberían permitir el acceso a colaboradores capacitados, con conocimiento pertinente y actualizado en el área que se trabaje. Igualmente pueden incluirse acciones de colaboración en relación a proyectos comunitarios para resolver determinada situación problemática que afecta a todos los implicados.

Para integrar la EDS en las estrategias de superación docente se tienen que incluir:

El qué: las premisas teóricas y metodológicas que pueden considerarse necesarias para que el docente esté preparado para orientar la EDS desde la sensibilidad que debe expresar el sujeto por el medio ambiente hasta la reflexión, elaboración e introducción de soluciones para una situación determinada. Desde nuestra consideración, pudiera atenderse a los siguientes elementos:

Contenido

- ✓ La dialéctica materialista como metodología general de aprehensión, concreción y praxis.
- ✓ Una concepción integral, global sobre el medio ambiente que permita romper las fronteras entre lo natural y lo social.
- ✓ La comprensión del desarrollo sostenible como paradigma.
- ✓ Conceptos básicos a tratar en cada uno de los ODS: ecosistema, sostenibilidad, cambio climático, resiliencia, malnutrición, vulnerabilidad entre otros.
- ✓ Componentes físicos, geológicos, geográficos, climáticos, bióticos y, en determinados casos, también sociales
- ✓ Componentes abstractos como: fenómenos, procesos, interconexiones, flujos, equilibrios y cambios evolutivos,

El cómo: diseñar un sistema de superación desde los componentes teórico y práctico:

Acciones

- ✓ Diagnosticar las necesidades de superación de los profesionales (contenidos).
- ✓ Determinar las potencialidades y necesidades de la escuela y territorio para implementar la superación.
- ✓ Caracterizar el entorno ecológico del escolar rural desde los componentes del paisaje local; los sistemas: agricultura, avícola, pecuario, agropecuario, acuícola, forestales y mixtos; condiciones geográficas: suelos, ríos, relieve, vegetación y animales; desarrollo económico; desarrollo cultural: costumbres, modos de vida, formas de comportarse entre otros.
- ✓ Disponer de todos los agentes potenciadores del cambio.

En la escuela: director de microuniversidad, estudiantes en formación, maestros en ejercicio.

En la comunidad: Directivos de organismos y Organizaciones radicadas en el entorno: Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP), Unidades Básicas de Producción Cooperativa (UBPC), Pequeñas industrias

- ✓ Conformación de grupos para el desarrollo de actividades de superación, a partir del trabajo cooperado entre los participantes, teniendo como ejes de discusión las necesidades colectivas.
- ✓ Reorganización de los objetivos, contenidos, temas y actividades de aprendizaje para cada ODS adaptado según el grupo de edad específico de los alumnos y su entorno particular.

CONCLUSIONES

-La universalización constituye una alternativa para solucionar las insuficiencias que aún se manifiestan en la preparación de los maestros en ejercicio en cuanto a los ODS; a través de un proceso de interacción transformadora que permite la integración de saberes entre maestros en formación, tutores, profesores a tiempo parcial y directores de microuniversidad.

-Los elementos teóricos abordados permiten la elaboración de una estrategia de superación para potenciar la calidad en la preparación de los maestros rurales con vistas al logro de la EDS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Añorga, J. (1995). Glosario de términos de educación avanzada. Ciudad de La Habana Material impreso editado por el Centro de Educación Avanzada

Castillo E.T. (2004). Un modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela secundaria básica. (Tesis inédita de doctorado). Pinar del Río.

CITMA. Estrategia Ambiental Nacional 2016-2020. La Habana.2016.

Escudero, JM. y Bolívar, A. (1995). Innovación y formación centrada en la escuela. Un panorama desde España.

Guilarte H. (2003).Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Santiago de Cuba.

Imbernón, F. (1994) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.

Paniagua M (2002). La formación y la actualización de los docentes de secundaria. Herramientas para el cambio en educación en Educación secundaria: un camino para el desarrollo humano.

Roque, M. (2007). Papel de la educación en el tránsito hacia el desarrollo sostenible, desde una perspectiva cubana. En: Educación ambiental para el desarrollo sostenible. Unesco. [Versión electrónica].

Santiesteban, M. (2003). Programa educativo para la superación de los directores de las escuelas primarias del municipio playa. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias pedagógicas.

Soussan, G. (2002). La formación de los docentes en Francia. Los institutos universitarios de formación de maestros IUFM en Formación docente: un aporte a la discusión.

UNESCO Declaración de Incheón y Marco de acción ODS 4 _ Educación 2030.

Villegas-Reimers, E. (2002). Formación docente en los Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas en Formación docente: un aporte a la discusión.

PROGRAMA DE ORIENTACION FAMILIAR PARA LA PREVENCION DEL MALTRATO INFANTIL EN LA EDAD PRE-ESCOLAR

Autores: Lic. Ana Nelvys Tamayo Hechavarria, atamayoh@udg.co.cu,
MSc. Yuniel Acosta Estrada. yacostae@udg.co.cu
MSc, Mayelin del Rosario Fajardo Vázquez, mfajardov@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

La práctica educativa ha permitido detectar la existencia de insuficiencias en el proceso de orientación a familias, que por cuyas características constituyen factores de riesgo en la educación de sus hijos, lo que influye en la aparición de signos de maltrato infantil en estos niños. La investigación tiene como objetivo elaborar un programa de orientación familiar para prevenir el maltrato infantil en los niños de edad pre-escolar. En el estudio se utilizan métodos teóricos como: analítico-sintético, inductivo-deductivo, y el sistémico-estructural-funcional; empíricos como: observación, entrevista, encuesta; y estadísticos como: el cálculo porcentual y la estadística descriptiva. El programa de orientación familiar contribuyó con su aplicación en la práctica educativa a una mejor preparación familiar, lo que a su vez posibilitó la concientización de la familia acerca del conocimiento de esta temática.

Palabras claves: Programa de orientación familiar, prevención del maltrato infantil, edad pre-escolar

PROGRAM OF FAMILY ORIENTATION FOR THE PREVENTION OF THE INFANTILE ABUSE IN THE PRE-SCHOOL AGE

SUMMARY

The educational practice has allowed to detect the existence of insufficiencies in the process of orientation to families, whose characteristics constitute risk factors in the education of their children, which influences the appearance of signs of child abuse in these children. The research aims to develop a family guidance program to prevent child abuse in children of pre-school age. The study uses theoretical methods such as: analytical-synthetic, inductive-deductive, and systemic-structural-functional; Empirical as: observation, interview, survey; and statistics such as: percentage calculation and descriptive statistics. The family orientation program contributed with its application in educational practice to a better family preparation, which in turn made it possible for the family to raise awareness about the knowledge of this subject.

Keywords: Family counseling program, prevention of child abuse, preschool age

INTRODUCCIÓN

El esfuerzo que implica sobrevivir, cotidianamente, en todos los países, provoca una acumulación de tensiones desde lo económico, lo laboral y lo familiar, que inciden en la calidad de las relaciones afectivas. Las pautas culturales van marcando, asimismo, formas de convivencia que suelen dañar a los integrantes de una pareja o un grupo familiar. Los conflictos no resueltos a nivel personal van conformando una madeja de situaciones que generan violencia.

Cuba como cualquier país del mundo no está exenta de exponer cifras que manifiesten la existencia y ocurrencia de violencia doméstica o intrafamiliar, repercutiendo en los más pequeños de la familia víctimas de maltratos, no son cifras altas, tampoco es considerado un problema de salud ni social de gran magnitud, pero no se puede ignorar su presencia.

En algunas familias, el niño de edad preescolar, por sus características, constituye la persona más vulnerable; la víctima de todo maltrato o agresión. En el hogar los padres, hermanos, familiares u otros, intentan “desahogar” sus problemas y tensiones con los más pequeños e indefensos. Esto provoca que el niño sufra, que se asuste, que desconfíe de los adultos, y lo que es peor, que sea crea merecedor del maltrato.

Los niños educados en este ambiente de violencia sean o no golpeados, su desarrollo esta permeado de trastornos que lo reflejan en sus modos de actuar comprometiéndose el desarrollo intelectual y afectivo de sus hijos, teniendo como resultado un comportamiento contrapuesto a las expectativas de la sociedad y a las esperanzas del niño y de su familia.

Se han detectado que muchos de estos problemas que llegan a presentar los alumnos están muy asociados a dificultades en el funcionamiento de la familia, identificados por la ausencia de figuras paternas, influencias familiares o comunitarias inadecuadas, condiciones de vida desfavorables, hacinamiento, conductas negativas, familiares ex presidiarios y otras situaciones irregulares que pueden provocar que estos niños se marginen del medio social escolar.

La relación entre la escuela, la familia y la comunidad tienen que girar en un mismo centro para potenciar en primer lugar el papel de la familia como principal agente. Por

tal razón, la escuela como institución social responsabilizada con la educación, tiene que encauzar cada vez más su trabajo en la preparación y orientación a la familia, para garantizar que asuma su responsabilidad en la dirección de la educación de sus hijos, al desempeñar un rol protagónico y decisivo en esta tarea. Ello demanda el cumplimiento de la función orientadora por los agentes educativos de la institución y especialmente del psicopedagogo que desempeña esta función en todos los contextos de actuación.

El psicopedagogo es el agente educativo preparado para enfrentar los problemas de la práctica educativa y el profesional capacitado para encontrar soluciones que permitan erradicar las dificultades en el quehacer pedagógico, dado por su desempeño profesional en la labor preventiva, de orientación, asesoraría a directivos, maestros, educadores, familia y miembros de la comunidad de las diferentes instituciones educativas de cualquier nivel de educación, así como en la investigación educativa.

En correspondencia con lo anterior, se requiere una mirada optimista, que potencie las posibilidades de los padres en estas situaciones, así como el rol que desempeña la institución educativa, el psicopedagogo y el maestro para resolver estas problemáticas, por lo que resulta necesario el trabajo con la diversidad en el contexto familiar, encaminado a brindar niveles de ayuda que fortalezcan y enriquezcan la correcta dirección de su formación como ente activo de la sociedad.

En este análisis, es necesario reconocer el papel de la familia como célula fundamental de la sociedad, cuyas funciones la hacen única como agente socializador capaz de educar al hombre de una forma espontánea y natural, al propiciar amor, respeto, comprensión y cuidado entre sus miembros, al tiempo que satisface necesidades de tipo espiritual y material. Es en este contexto donde el niño o niña aprende a ser valorado y a valorar a los demás, a estimar y querer a sus familiares, a realizar tareas de tipo domésticas, a resolver conflictos, problemas y vencer obstáculos.

Adentrarse en el análisis de esta problemática requiere atender los resultados de investigaciones que al respecto se han realizado en diferentes países en el estudio de la familia, los autores Minuchin (1974), Vigotsky (1987), Castro (2008) y más recientemente Arés (2013), en torno a esta problemática del maltrato infantil encontramos investigaciones realizadas por los autores Silvia Blichmar (1999), Néstor

Acosta (2007), Alicia Miller (2010), Cristóbal Martínez (2012) y Maricarmen Rello (2013) entre otros.

DESARROLLO

Los estudios realizados por diferentes ciencias ponen de manifiesto que el hombre es un ser social; nace y se desarrolla en sociedad, en vínculo con los demás hombres, organiza su vida de diferentes formas. A través de estos vínculos despliega toda su actividad económica, social, educativa, de procreación y descendencia. En este proceso, surgió la familia como un parentesco entre padre, madre, hijo, hija, hermanos, hermanas; lo cual implicó serios deberes recíprocos que tuvieron importancia en el desenvolvimiento de la vida social. La organización de la familia constituyó así un largo y complejo proceso histórico hasta llegar a la familia moderna.

Como han demostrado diferentes estudios de corte histórico, sociológico, pedagógico y psicológico, la vida familiar va transformándose de acuerdo a las condiciones económicas, el contexto geográfico, su origen étnico social, las relaciones públicas de sus miembros, disponibilidad de recursos económicos, modo de subsistencia y prioridades en los niveles ocupacionales que establecen las sociedades en sus diferentes contextos.

Respecto a este tema, los fundadores de la filosofía marxista, Marx y Engels, sentaron las bases para comprender su razón social de ser, su determinación y funciones más generales. Ellos se vieron en la necesidad de estudiar a la familia como institución social al elaborar su concepción materialista de la historia; y fueron los primeros en revelar los determinantes sociales fundamentales sobre la instrucción familiar y su papel en la reproducción social.

Engels demostró que la familia es una categoría histórica y que por tanto cambia de acuerdo con las transformaciones sociales, ya que su vida y forma concreta de organización está condicionada por el régimen económico social imperante, en cuyo concepto hay que estudiarla y comprenderla.

En los Manuscritos económicos-filosóficos de 1844, Marx aporta un primer elemento para entender a la familia como relación social al enseñar...”la relación directa, natural y necesaria de persona a persona es la relación del hombre y la mujer. Esta relación

natural de los sexos, la relación del hombre con la naturaleza, es de inmediato su relación con el hombre (...)" También se revela en esta relación hasta qué punto "(...) en su relación existencia individualidad es al mismo tiempo un ser social" (Carlos Marx, 1965).

En "La ideología alemana" señalan que el inicio de la historia misma, y por tanto del hombre como ser social, esté el hecho de que "... los hombres renuevan diariamente su vida su propia vida, comienzan al mismo tiempo a crear a otros hombres, a procrear, ahí tenemos la relación social primigenia": "la relación entre hombre y mujer, entre padres e hijos, la familia." (Carlos Marx y Federico Engels, 1967)

Los autores comparten la genialidad de las ideas abordadas por los clásicos del marxismo cuando plantean que la familia es una categoría histórica, que cambia y se transforma con el paso del tiempo ya que su vida y forma concreta de organización está condicionada por el régimen económico social imperante y por el carácter de las relaciones sociales en su conjunto.

Las mayores contribuciones teóricas al estudio de la familia como objeto de investigación psicosocial han tenido lugar en los marcos de la Psicología y la Sociología. La vida social, fuente de todos los avances teóricos promovió la comprensión de la familia desde el campo de la clínica y la Psicología educacional. El estudio psicológico de la familia como grupo humano sufrió un atraso debido, en parte, a dificultades metodológicas y también porque las necesidades del desarrollo de las fuerzas productivas condujeron a la priorización de las investigaciones socio laborales (Pedro Luis Castro, 1990).

Para la psicología de orientación histórica-materialista, el grupo humano es una comunidad de personas que actúa entre sí para lograr objetivos conscientes, una unidad que actúa objetivamente como sujeto de la actividad. (V. A. Sherkovin y G. P. Predvechni, 1986). Al constituirse la familia, sus integrantes aportan a las nuevas interrelaciones sus condiciones que traen de otros grupos humanos de procedencia y referencia; pero en la medida que se desarrollan sus funciones específicas comienza a producirse la mediatización de las relaciones por las actividades significativas. (A. V. Petrosvky, 1986).

En este sentido, resulta necesario atender la relación entre sociedad y educación como procesos que se compenetran uno al otro, no puede existir educación que prescindiera de la sociedad, es un fenómeno social e históricamente condicionado, con un carácter clasista, y mediante el cual se garantiza la transmisión de experiencias de una generación a otra, constituyendo siempre parte inherente de la sociedad, y garantizando su desarrollo sucesivo. (Blanco, 1997)

Los autores comparten los criterios expuestos anteriormente por Blanco (1997) en cuanto al lugar que ocupa la familia como primera agencia socializadora del hombre, responsable del cuidado, la alimentación, protección y educación de sus miembros de acuerdo a los patrones y normas socialmente aceptados.

Es en la familia donde la persona adquiere sus primeras experiencias, valores y concepción del mundo. La misma aporta al individuo las condiciones para un desarrollo sano de la personalidad o en su defecto es la principal fuente de trastornos emocionales; por lo que se hace necesario abordar lo que dicen los psicólogos en torno a este tema, basándose la autora en los criterios de la destacada psicóloga Patricia Arés.

En el libro “La familia, una mirada desde la psicología” (2010) plantea que, la definición estructural de la familia se agrupa en tres criterios: el consanguíneo, el cohabitacional y el afectivo, los que permiten definir los siguientes conceptos de familia:

“Son todas aquellas personas con vínculos conyugales o consanguíneos”.

“Se define como el grupo de consanguíneos que viven juntos bajo la autoridad de uno de ellos”.

“Son todas aquellas personas con vínculos conyugales o consanguíneos, se destacan los vínculos de parentesco donde se resalta la ontogénesis de la familia.”

Tomando en consideración el objetivo de la presente investigación, los criterios señalados por los autores y los elementos presentes en cada una de las definiciones anteriores, se asume como concepto de familia: sistema de relaciones cualitativamente diferente a la simple suma de sus miembros, constituida por un grupo de personas unidas por vínculos consanguíneos, afectivos y/o cohabitacionales. (Arés, P. 2013).

La familia ocupa un lugar insustituible en la sociedad, pues a través de ella se asegura la reproducción de la población. En cuanto a sus miembros, es responsable no sólo de alimentarlos y protegerlos, sino también de brindarles la educación inicial de acuerdo a los patrones y normas morales aceptadas, a la vez que asegure las condiciones para la continuidad de la educación por otras vías. La influencia (positiva o negativa) que ejerce en la educación de sus miembros está condicionada entonces al cumplimiento de una serie de funciones básicas referidas por la psicóloga antes mencionada:

Función biosocial: reproducción de la especie humana a través de relaciones afectivas, sexuales y de procreación.

Función económica: mantenimiento de la familia en la convivencia del hogar común a través de actividades de abastecimiento y consumo. Realización de tareas domésticas y rutinas cotidianas de vida.

Función cultural y afectiva: transmisión cultural transgeneracional, de valores, pautas de comportamiento. Primer grupo de socialización. Formación de la identidad individual y genérica. Matriz relacional básica. Espacio de comunicación. Proporciona sostén emocional, protección, satisfacción y refugio.

Función educativa: constituye una suprafunción que deviene del cumplimiento de las anteriores.

Para que la familia logre su encargo como primera institución socializadora del hombre, resulta significativo alcanzar una determinada armonía en su funcionamiento, lo que pudiera expresarse como el cumplimiento balanceado o equilibrado de sus funciones. El incumplimiento de alguna de sus funciones siempre afectará la dinámica general del sistema, lo que ocurre con elevada frecuencia en las familias.

Los autores coinciden con los criterios expuestos anteriormente por la psicóloga porque desde una visión más actual aborda la realidad de la familia cubana, asumiendo que no solo por los lazos consanguíneos se forma la familia, sino también desde los vínculos afectivos que en ella se manifiestan, cómo los sentimientos, las emociones y las vivencias que están ligadas a la experiencia de cada miembro y no es menos importante el término cohabitacional pues incluye los que viven bajo un mismo techo

donde se comparten alegrías, tristezas, momentos esenciales en la vida de cada individuo.

En tal sentido, resulta pertinente precisar la realidad de la familia cubana al evidenciarse elementos de cambio que, aunque se deban a procesos y determinantes diferentes de acuerdo al contexto, expresan tendencias similares, tales como un incremento de la divorcialidad, una reducción del tamaño promedio de la familia, un incremento de las uniones consensuales, una diversificación creciente de los tipos de familia y formas de convivencia, un incremento de la esperanza de vida y de la longevidad, por mencionar algunas tendencias actuales.

En un sentido lo más general posible, pudiéramos establecer que la familia debe asumir la responsabilidad por la educación inicial del niño y continuar después apoyando afectiva, moral y materialmente el proceso de educación que continúa con el trabajo cohesionado de la labor educativa de maestros y profesores en las instituciones escolares, sin embargo como grupo social que es, no está excluida de aparecer en ella contradicciones, situaciones conflictivas, problemas que no le encuentran salida sus miembros para resolverlos, en ocasiones no poseen los recursos y procederes suficientes y necesarios para que tengan un final feliz y terminan cometiendo actos violentos provocando maltratos , sobre todo a los más pequeños de sus miembros.

Todo esto ratifica la necesidad de la búsqueda de ayuda, de orientación, por los sujetos que no son capaces de darle solución a los conflictos familiares que interfieren en su vida cotidiana, siempre y cuando tomen conciencia de la situación en las que están inmersos.

La orientación etimológicamente proviene del término oriente, vocablo que, en el siglo XII, en año 1140, fue tomado del latín oriens-tis, “que está saliendo” (aplicado al sol), “levante”, elevado: oriental, 1438; orientalista. Orientar, Siglo XIX; orientación. La práctica profesional de la orientación tiene su génesis en la primera década del siglo XX, se destaca en ello la labor Aubrey y de Whiteley en la orientación de los sujetos en el ámbito vocacional. (Cubela, J. 2005).

En el ámbito internacional se destacan autores en su estudio: Bisquerra, R. establece una relación entre diagnóstico-intervención y evaluación y ofrece dos modelos: modelo

de consulta-atención indirecta y modelo de programa o atención directa, el primero relacionado con la intervención clínica y el segundo enfocado a la prevención y al desarrollo, si bien aborda estos elementos importantes a tener en cuenta para la orientación, no se analiza en la esfera educacional, ni ofrece acciones para establecerla, ni formarla como modo de actuación.

Por otro lado, Molina, D realiza un análisis sobre el concepto de orientación, tomando en cuenta varios criterios y algunos autores; que proporciona una visión al respecto muy importante para la labor como profesores que imparten este contenido.

En este espacio la orientación educativa alcanza un desarrollo teniendo en cuenta sus contextos, en España y en la Unión Europea se forman profesionales denominados orientadores educativos y profesionales o simplemente orientadores, en estos referentes se destacan autores como: Sobrado, L. (1996) aborda el tema de los modelos de formación utilizados y se analizan algunas clasificaciones y modelos de la orientación. Repetto, E. (2007) realiza una clasificación de las competencias del orientador como profesional, las cuales tienen relación con las acciones que debe realizar un psicopedagogo, sin declarar que la misma pueda construirse como modo de actuación del profesional de la carrera Pedagogía-Psicología.

En nuestro país ha sido objeto de estudio por destacados especialistas e investigadores, dimensionando la orientación a orientación educativa, como función y como proceso, quienes ya han aportado conocimientos teóricos y prácticos que han enriquecido las teorías pedagógicas y psicológicas.

Reconociendo a la orientación educativa como la ayuda que se le presta al individuo o al grupo, dentro de una relación o clima psicológico de aceptación (amor), comprensión (empatía) y autenticidad (sinceridad), para inducir, facilitar y promover una serie de aprendizajes básicos (relativos a sí mismo, en relación con el mundo y la sociedad, referentes a la asimilación, participación y transformación del mundo y a la autoeducación), aprendizajes mediante los cuales el sujeto, al mismo tiempo que se prepara para la vida, desarrolla su personalidad y alcanza su madurez psicológica.(Torroella, G. 1993), concepción referida por M. Ross (2012) y que tomamos como referente en esta investigación por la relación que se establece con la labor

educativa que deben desempeñar maestros y psicopedagogo.

Históricamente constituye una profesión o especialización de psicólogos y psiquiatras con funciones ampliamente conocidas. Sin embargo, por su grado de formación y preparación profesional, el ámbito en el que se desenvuelve y las necesidades de elevación de la calidad educativa integral, se reconoce su importancia en la preparación de todo el magisterio.

En este sentido la orientación educativa es analizada como un proceso de aprendizaje que promueve los recursos personales y sociales de los sujetos y los grupos en los que estos se insertan, permitiendo organizar o reestructurar los proyectos de vida, los objetivos, las aspiraciones, así como establecer las estrategias para alcanzarlos y que se constituye en las dimensiones interactiva, subjetiva y sociocultural, en los niveles de sujeto, grupo, institución, la familia, la comunidad y la sociedad. Cubela, J. (2005), Suárez, C. y del Toro, M. (1999).

La orientación que la escuela debe ofrecer a la familia se convierte en un verdadero proceso de aprendizaje para esta, por cuanto en ella se observan escasos conocimientos y preparación acerca de cómo tratar a los hijos, cómo son, cómo ayudarlos en las tareas escolares, domésticas y de cuidado personal.

Para interactuar con la familia es necesario desarrollar un proceso de orientación, mediante vías que pueden ser muy provechosas en el intercambio familia-psicopedagogo, donde exista asertividad en la comunicación, amor y comprensión entre sus miembros, relación de ayuda, respeto, progresos, además de cambios cualitativos entre los hijos y padres.

La escuela tiene que orientar su trabajo para garantizar que la familia asuma su responsabilidad educativa en una dirección cada vez más acertada. Para ello a de trabajar en los siguientes objetivos:

- Conocer el clima familiar en que se desarrolla la vida de los estudiantes.
- Unificar criterios y la línea de acción en la educación de las nuevas generaciones.
- Acercar a los padres al conocimiento de las interioridades del proceso docente educativo.

- Aumentar la cultura pedagógica y psicológica de los adultos que tienen responsabilidad directa con la educación de los menores.
- Lograr la participación de los padres en las actividades de la escuela.

La escuela como institución social, así como el maestro, el psicopedagogo, los directivos constituyen los principales agentes socializadores que deben favorecer el desarrollo de aspectos positivos de la educación familiar, reforzar los valores positivos adquiridos en el interior de su membrecía o de lo contrario puede reducir, incluso erradicar los efectos de una educación familiar deficiente, la influencia de un medio familiar adverso. Lo que, si no puede la escuela, es sustituir el papel de la familia, suplantar las necesidades afectivas de los niños: aún estando resueltas las necesidades materiales y cognoscitivas, la escuela jamás podrá ocupar el lugar que les corresponde por derecho a los padres.

La comprensión de esta relación entre la escuela y la familia no impide enfatizar que ambas poseen características que las diferencian en cuanto a objetivos, contenidos, estilos de vida, de relaciones, principios y tendencias, lo que le imprime un sello particular a su tarea educativa. Por supuesto, esto no implica, en modo alguno, que se consideren entes aislados en la educación de hijos/as-alumnos/as.

El Doctor en Ciencias Psicológicas Gustavo Torroella fue uno de los protagonistas de la introducción de la orientación familiar en nuestro país allá por los años 50 del siglo XX, prácticamente se abandonó restringiéndose entonces a una de sus modalidades, la asistencial o remedial, por lo general desarrollada desde la clínica.

En esta dirección, se reconoce el aporte realizado por valiosos investigadores en el campo de la orientación: García, A (2000), Bisquerra, R (2003), Recarey, S (2004) Collazo, B (2006) los que han ofrecido diversidad de criterios, en los que se precisa el papel de la orientación educativa en general y de la orientación familiar en particular como procesos profesionales de ayuda que facilitan y estimulan el papel de la familia en la educación de sus hijos.

Intervenir en la familia para resolver las problemáticas presentes en su interior es una tarea que los profesionales de la educación deben enfrentar porque sus miembros necesitan, en ocasiones, de preparación para desempeñar la responsabilidad que a

nivel social se le confiere a esta agencia socializadora. Emerge la orientación como una necesidad en el contexto familiar para lograr transformaciones sustanciales en su dinámica, buscando con ello hacer más efectiva la educación de la personalidad. Calzada, A (2013).

Esta aseveración es compartida por la autora y considera valioso el hecho de analizarla como una necesidad la de preparar y orientar a la familia si se quieren lograr cambios reveladores en la dinámica familiar y si existe voluntad y deseos de que estos cambios ocurran.

La orientación familiar es una premisa para todo el proceso de preparación que la familia requiere a fin de enfrentar su labor educativa, le proporciona variantes adecuadas para educar con éxito a los hijos, es un proceso de ayuda de carácter multidisciplinario, sistémico y sistemático dirigido a la satisfacción de necesidades de cada uno de los miembros de la familia, un sistema de influencias socioeducativas encaminado a elevar la preparación de la familia y brindar estímulo constante para la adecuada formación de su descendencia. La ayuda es indispensable en el proceso de crecimiento de la familia, una orientación acertada posibilita un positivo enfrentamiento a los problemas, solución correcta de los conflictos, seguridad en la toma de decisiones lo que fundamentalmente ejercerá una notable influencia en la educación de los niños.

Importante resulta desde el punto de vista teórico definir conceptualmente a la Orientación Familiar, por lo que la autora asume el criterio de García, A (2000) “un tipo de orientación psicológica que constituye un proceso de relación de ayuda o asistencia que promueve el desarrollo de recursos personalógico de miembros de la familia, a través de la reflexión, sensibilización, la asunción responsable de los roles para la implicación personal de sus miembros en la solución de los problemas y tareas familiares; realizadas por niveles según las características del funcionamiento familiar y las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos y su descendencia, con el empleo de diversos procedimientos, técnicas y métodos de orientación.”

Los contenidos de orientación familiar son amplios, pero resultan esenciales: los conocimientos y saberes, los sentimientos lindos de amor, bondad, tolerancia con ese matiz de equilibrio entre la exigencia y la aceptación que determinan la actitud hacia

hijos e hijas y su formación; también el estilo educativo y la comunicación intrafamiliar, porque se convierten en condiciones de educación familiar, cualquiera sea el tipo y característica de la familia que se esté orientando. El trabajo con padres, madres y tutores debe estar impregnado del enfoque alternativo y participativo. Sus necesidades, opiniones, conocimientos, habilidades, actitudes son de valor insustituible para el éxito de este trabajo.

Para alcanzar los objetivos, la autora considera pertinente el conocimiento y aplicación consecuentes del sistema de principios que para el trabajo de orientación a la familia propone García (2000). Estos principios son los siguientes:

- Conocimiento y estimulación del funcionamiento familiar.

Hace referencia a la necesidad de que toda orientación vaya dirigida a lograr el crecimiento del grupo familiar, favoreciendo su funcionamiento, siempre partiendo del conocimiento de la familia como sistema socializador en la formación y desarrollo del ser humano, del carácter preponderante como grupo primario por su significación psicológica y social.

- Integridad de la orientación.

Señala como condición básica del proceso de orientación, la coherencia y la objetividad. Por lo que hay que delimitar objetivos a partir del diagnóstico y armonizar las modalidades a impartir, entre otros aspectos tratados.

- De la participación.

Aquí habla del papel protagónico que debe dársele a la familia como centro dinamizador a partir de sus necesidades y potencialidades, asumiendo lo diverso y lo heterogéneo entre sus miembros, otras familias y su entorno.

- Enriquecimiento de la comunicación.

Sugiere identificar y superar barreras en la comunicación y promover vivencias afectivas positivas. Señala que se debe ampliar la autoestima familiar, favorecer el intercambio, desarrollar la empatía, el asertividad y la constructividad.

- Capacitación de los orientadores.

Aboga por la eficiente preparación de los especialistas que realicen la orientación y plantea que deben ser capaces de combinar la motivación por la actividad y las cualidades personales, superándose además constantemente a través de diferentes modalidades.

Una eficiente educación a la familia debe preparar a los padres y otros adultos significativos para su autodesarrollo, está demostrado como principio pedagógico, el carácter activador que corresponde a la escuela en sus relaciones con la familia, para influir en el proceso educativo intrafamiliar y lograr la congruencia de las acciones sobre el alumno.

En la actualidad la orientación familiar debe pasar de un enfoque clínico a un enfoque preventivo anticipador de las ayudas que los sujetos van a necesitar a lo largo de su vida. La orientación familiar desde una visión preventiva y correctiva debe dirigirse a solucionar los problemas existentes en la institución que en ocasiones están condicionados por disfuncionalidad en el contexto familiar.

Es por ello que entre los grandes retos que enfrenta el mundo está el trabajo de prevención con un enfoque multidimensional y multifactorial al que desde diferentes ángulos se pretende dar solución hoy, a fin de garantizar la supervivencia del hombre en su medio con una educación integral e intercultural que va desde la preparación política-jurídica en ejercicio de una ciudadanía activa hasta su preparación para incidir positivamente en su entorno comunitario y medio familiar.

El trabajo preventivo es el sistema de acciones dirigidas a garantizar que las condiciones educativas y socio-ambientales en que los niños y niñas se forman y educan sean las más propicias para el sano desarrollo de su personalidad y a evitar la aparición de problemáticas en el comportamiento infantil. Este trabajo preventivo abarca la promoción y materialización de métodos educativos y estilos de crianza adecuados que propicien el desarrollo de conductas sanas en los niños y la armoniosa estructuración de sus cualidades psicológicas, su vida afectiva y funcionamiento cognitivo.

Además, el mismo implica la realización de una labor pedagógica eficiente, que partiendo de la consideración del niño como eje central de su proceso de enseñanza –

aprendizaje, organice el sistema de influencias educativas de la manera más apropiada para alcanzar los logros del desarrollo de los niños y niñas en cada período etario.

El sano desarrollo del niño depende de la plena satisfacción de sus necesidades, tanto las fisiológicas: alimentación, sueño y otras; como de las psicológicas: afecto, estimulación, socialización, etc. tan importantes o más que las primeras. Este es el único modo de lograr la completa formación del pequeño. Para ello es pertinente la estructuración de un amplio trabajo preventivo, que permite la adecuada atención a las mencionadas necesidades del menor.

Tanto el maestro, el psicopedagogo y los directivos de la educación primaria se les plantea como reto la detección y atención oportuna de los escolares con factores que ponen en riesgo su desarrollo integral, así como aquellos con situaciones familiares y sociales complejas y alteraciones del comportamiento. Además, el desarrollo de acciones de trabajo preventivo para dar solución a las diferentes situaciones que pueden causar o ya están causando dificultades en las niñas y los niños

Este trabajo preventivo, tiene una arista de significativa importancia relacionada con la prevención de alteraciones en las niñas y los niños en la escuela primaria. En la modificación No. 14 del decreto Ley 64/82, se establece la necesidad de elevar la calidad de la labor metodológica, preventiva, de orientación y seguimiento a realizar por el personal docente, metodólogos y profesores de trabajo educativo, de los Ministerios de Educación y del Interior, así como las vías de capacitación y superación de los mismos.

El maltrato infantil es un fenómeno presente, en mayor o menor medida, en todas las sociedades, y resulta de interés creciente en las agendas de trabajo de diversas instituciones internacionales, que reconocen su trascendencia y sus múltiples implicaciones a escala global y al interior de cada país, así como para las comunidades, las familias y los individuos. Es por ello que diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales se han dedicado a dictaminar leyes que contribuyan de una manera u otra a erradicar esta problemática.

En el ámbito internacional, podemos señalar la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptados y aprobado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU)

que reconoce en su artículo 16 que: “la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y el Estado y la Convención sobre los Derechos del niño en su artículo 19 establece que los países tomarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas adecuadas para proteger al niño de toda forma de violencia física o mental, de traumatismos o de maltratos, de descuidos o tratamiento negligente, de maltrato o de explotación, en especial del abuso sexual, mientras se encuentre al cuidado de sus padres, del guardián legal o de cualquier otra persona que esté al cuidado del niño.

Todas estas acciones sociales y políticas estatales a favor de la familia, dibujaron un panorama diferente a la pobreza y marginalidad psicológica en Latinoamérica, al menos existen un respaldo jurídico que puede hacer frente a estos problemas tan aberrantes.

Los profundos cambios socioeconómicos ocurridos en Cuba después del triunfo de la Revolución, crearon las premisas para la constitución de un nuevo modo de vida familiar. La incorporación de la mujer al trabajo y a la vida social como eslabón indispensable del proyecto revolucionario, así como todas las medidas y programas en relación con la salud y la educación gratuita, repercutieron en el bienestar de la familia, en la posibilidad real de que la misma contara con las mínimas condiciones para la satisfacción de necesidades afectivas y espirituales y para el cumplimiento de su función educativa.

Al unísono con estas transformaciones sociales se fue proclamando una nueva moral con relación a los valores que debían regir la relación entre los sexos y la vida familiar. En Cuba, por tanto, la familia no ha estado ajena de vivir estas transiciones y cambios de la familia actual contemporánea a nivel mundial, muy por el contrario, algunos indicadores de cambio marcan sus más altos índices precisamente, porque la familia en nuestro país ha tenido que accionar en un escenario de grandes transformaciones sociales.

La protección de la infancia en Cuba es un asunto consustancial al sistema socialista, al que le tributan las diferentes políticas sociales que se han diseñado y desarrollado desde el triunfo de la Revolución, como las de salud y educación, la infancia y la juventud, desarrollo de la mujer, seguridad social y otras.

En las últimas décadas se ha constituido un cuerpo jurídico-legal coherente que ampara distintas acciones generadas y ejecutadas desde diferentes escenarios sociales, a partir de las políticas destinadas a la familia y a los niños y las niñas: La Constitución de la República, donde se explicita que: “el Estado protege la familia, la maternidad y el matrimonio”; y en su artículo 38 se expresan los deberes de la familia, los cuales regulan, de manera equitativa y humana las relaciones en el hogar.

En Código de la Niñez y la Juventud, el Código de la Familia en el artículo 85 donde se declaran los derechos y deberes de los padres en el cumplimiento de las funciones básicas de la familia, el Código Penal y el Decreto Ley 64, entre otros.

Estos documentos legales que aseguran los derechos de la niñez, la juventud y la familia cubanas, surgieron al calor de las transformaciones sociales y de hecho la legislación cubana se adelantó en varios aspectos a la Convención y Derechos del niño, proclamando en las conferencias internacionales especialmente la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia auspiciada por la Organización de Naciones Unidas.

Todos debemos aunar esfuerzos para conseguir que en la familia se tenga una vida digna de personas humanas en el ámbito económico, educativo, social y moral. En el interior de la familia debe tenerse en cuenta prioritariamente a la persona en sí, por encima de medios y recursos, y está su formación antes que cualquier otro proyecto, considerando también la vida familiar de quienes no forman o viven en pareja y tienen un núcleo de convivencia, funcionando así mismo como célula primera y vital de la sociedad.

La familia es formadora por excelencia y de difícil sustitución, puede propiciar los modelos de género y satisfacción de las necesidades en las diferentes etapas de la vida y de igual forma si reina el desamor y la hostilidad trunca el desarrollo individual, así como generar rudeza que pueden desencadenar actos violentos, donde los niños constituyen el factor más vulnerable en la familia.

A su vez, siendo la familia la institución por excelencia donde tiene lugar la socialización temprana de los individuos, si se aspira a romper el ciclo de transmisión intergeneracional de valores asociados al maltrato y a encontrar variantes alternativas

de proceder, se requiere prestarle a la violencia intrafamiliar toda la importancia y el significado que este asunto merece.

La naturaleza del maltrato es aterradora sin importar si se manifiesta en formas tan terribles como el castigo violento y el abuso sexual o en formas psicológicas más sutiles como el ridículo o los ataques directos contra la autoestima.

El maltrato es un acto que muestra el lado oscuro de la vida humana. Es una manifestación de la capacidad que tenemos para ser intolerantes y agredir destruyendo. Es un acto impulsivo, irracional y casi siempre impredecible. Es la vivencia del odio, en que se descarga la cólera contra alguien indefenso que, además, depende de nosotros. Es abuso de poder, opacamiento del amor y desaparición de la capacidad de proteger. Es no reconocer que el niño es tan persona como el adulto, es un ser único y diferente.

El maltrato infantil es por desgracia, un problema generalizado en el mundo actual. En este sentido son muchas las investigaciones relacionadas con esta temática como las de Silvia Blichmar (1999), Néstor Acosta (2007), Alicia Miller (2010), Cristóbal Martínez (2012) y Maricarmen Rello (2013).

Para algunos autores el maltrato infantil es la denominación que reciben las agresiones que los adultos descargan sobre los menores, produciéndoles daños físicos y emocionales, afectando su desarrollo intelectual, educación y su adecuada integración a la sociedad. Generalmente son los familiares cercanos quienes de manera intencional los lesionan, con el pretexto de corregir su conducta por desobediencia o no cumplimiento.

El terapeuta familiar Cristóbal Martínez (2012) define el maltrato infantil como toda agresión producida al niño por sus padres, hermanos, familiares u otros, la intención o castigarlo o hacerle daño.

En páginas consultadas en internet suelen definir al maltrato infantil como todas aquellas acciones que van en contra de un adecuado desarrollo físico, cognitivo y emocional del niño, cometidas por personas, instituciones o la propia sociedad.

Lo antes expuesto le permite a la autora resumir que no existe una definición única de maltrato infantil, ni una delimitación clara y precisa de sus expresiones. Sin embargo, lo

más aceptado como definición y es la que la autora asume es la aportada por el doctor Néstor Tieleles (2007); que define el maltrato infantil como: el daño físico o psicológico que le provoca intencionalmente un adulto, es cualquier acto por acción u omisión realizado por individuos, instituciones o la sociedad en su conjunto que priven a los niños de su libertad o de sus derechos correspondientes y/o que dificulten su óptimo desarrollo.

Existen diversas formas de maltrato infantil, este se asocia generalmente sólo con las formas agudas de maltrato como el maltrato físico, la explotación, el abuso sexual. Existe un maltrato institucionalizado y avalado socialmente que se encarna en el trato cotidiano que se da a la niñez en las familias y las escuelas. Es una violencia que no es catalogada como tal, es un maltrato que no es percibido como dañino, pero que no por ello deja de ser maltrato y mucho menos deja por ello de tener el impacto sobre la salud emocional.

Se tiende a creer que el maltrato está referido sólo a la violencia física, sin embargo, hay otras manifestaciones de maltrato que pueden llegar a ser comunes en las prácticas de crianza de los padres. Hay conductas maltratadoras como el chantaje, la ridiculización, la amenaza, y otras, que llegan a tener nefastas consecuencias sobre el desarrollo de los niños. Por lo tanto, se puede afirmar que existen diferentes tipos de maltrato, entre los cuales podemos distinguir según criterio del referido doctor Néstor Tieleles.

- Síndrome de maltrato físico en el niño: Se define como la agresión corporal que recibe un menor de un adulto, producida por una parte del cuerpo, un objeto o líquido manipulado de manera intencional por el agresor.
- Síndrome del niño sacudido: Por lo general no se acompaña de lesiones externas por la maleabilidad de los huesos del cráneo, pueden aparecer fracturas del cráneo de tipos diferentes, hematomas de la piel o subconjuntival, lesiones sutiles del pabellón de las orejas y lesiones del cristalino o la retina. Se trata de niños pequeños menores de 2 años.
- Síndrome de negligencia física y emocional (SNFE): Deterioro progresivo y corporal y emocional del niño por insuficiencias de los padres o tutores para prever y

proporcionarles las necesidades básicas para la vida; y no controlar o fiscalizar debidamente la atención del niño durante sus etapas de crecimiento, formación y desarrollo intelectual.

- Síndrome de abuso sexual: Puede considerarse como un complejo médico-legal, el cual comprende toda agresión un menor que conduzca a cualquier forma de acto sexual cometido por un adulto, quien no toma en cuenta la edad y la repercusión social de tales hechos.
- Síndrome de Munchausen: Los padres/madres cuidadores someten al niño a continuas exploraciones médicas, suministro de medicamentos o ingresos hospitalarios, alegando síntomas ficticios o generados de manera activa por el adulto (por ejemplo, mediante la administración de sustancias al niño).
- Síndrome de intoxicación: Es la intoxicación no accidental en la cual el niño recibe del adulto una dosis repetida de sustancias tóxicas deliberadamente, con el propósito de simular una enfermedad o calmar la intranquilidad del menor.
- Síndrome de intoxicación alcohólica:
- Síndrome de muerte súbita del niño
- Maltrato institucional: Se entiende por malos tratos institucionales cualquier legislación, procedimiento, actuación u omisión procedente de los poderes públicos o bien derivada de la actuación individual del profesional que manifieste abuso, negligencia, detrimento de la salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta maduración o que viole los derechos básicos del niño y/o la infancia.

Los elementos antes señalados pueden manifestarse de la siguiente manera en el niño: señales físicas repetidas (moretones, magulladuras, quemaduras...); niños sucios, malolientes, con ropa inadecuada; cansancio o apatía permanente (se suele dormir en el aula); cambio significativo en la conducta escolar sin motivo aparente; conductas agresivas y/o rabietas severas y persistentes; relaciones hostiles y distantes; actitud hipervigilante (en estado de alerta, receloso,...); conducta sexual explícita, juego y conocimientos inapropiados para su edad; niño que evita ir a casa o a la escuela (al

sitio donde es el maltrato); tiene pocos amigos en la escuela; muestra poco interés y motivación por las tareas escolares; después del fin de semana vuelve peor al colegio (triste, sucio, etc.); presenta dolores frecuentes sin causa aparente; problemas alimenticios (niño muy glotón o con pérdida de apetito); falta a clase de forma reiterada sin justificación; retrasos en el desarrollo físico, emocional e intelectual; presenta conductas antisociales: fugas, vandalismo etc.

Para la elaboración de los talleres de orientación familiar se tuvo en cuenta un orden lógico en la organización de los contenidos seleccionados, así como las formas de organización a través de las cuales estos contenidos pueden ser mejor asimilados por los participantes.

El empleo de métodos, medios, procedimientos y técnicas permitirá un mejor desarrollo de cada uno de sus momentos.

Requerimientos

Los participantes deben estar convencidos del objetivo que se persigue con el programa.

4. Deben de respetar el horario del programa y mantener una adecuada asistencia y puntualidad.
5. Deben cumplir con las tareas asignadas de forma responsable.

Metodología y estructura de los talleres de orientación familiar

El presente consta de ocho sesiones de trabajo; las cuales están diseñadas de acuerdo con los objetivos propuestos para la orientación, con una duración aproximadamente de noventa minutos. Las sesiones de trabajo se proyectarán como espacio de reflexión grupal, con el fin de estimular la conciencia crítica de los participantes, la percepción de las posibilidades de transformación de la situación y las ventajas del cambio. Se realizó mediante la modalidad de orientación grupal.

La estructuración de las sesiones se realizó tomando como referencia la metodología del centro Marie Langer y la que propone las compiladoras Dra. C. Ana Rosa Padrón Echeverría y Dra. Argelia Fernández Díaz en su libro Orientación Educativa II.

De este modo el marco estructural de las sesiones cuida la siguiente lógica:

- I. Momento inicial.
- II. Momento de planteamiento temático y elaboración.
- III. Momento de evaluación y cierre.

La planificación de las sesiones presenta características distintivas. Así, su lógica interna varia teniendo en cuenta las diferencias entre la primera y la última sesión y el resto de las sesiones (sesiones temáticas). Los aspectos caracterizadores de cada una de ellas regulan su diseño.

Primera sesión

En la primera sesión se define como sus núcleos la presentación de los participantes, el diagnóstico de las expectativas y la elaboración del encuadre. La presentación se inscribe como el primer eslabón del proceso. El diagnóstico de las expectativas tiene suma importancia por cuanto informa acerca de que espera obtener el grupo, que desea conocer, hasta donde proyecta llegar el grupo tomando como autorreflexión la vivencia.

Sesiones temáticas

Las sesiones temáticas son un punto de partida en el aprendizaje grupal. En ellas se introducen nuevos elementos cognoscitivos.

Sesión Final

Sesión de cierre del taller. Representa el retorno a la sesión de inicio en tanto se realiza un balance entre lo alcanzado y su impacto en el sujeto (individual-grupal). Como resultado se crea un producto final colectivo que sintetiza la vivencia construida en la orientación.

Objetivo general

Dotar a la familia de conocimientos relacionados con el maltrato infantil para un adecuado desempeño de su función educativa.

Eje temático.

Los temas siguientes son los que se desarrollarán en los talleres. Los cuales responden a las necesidades y deficiencias que se detectaron en el diagnóstico realizado a la familia en su etapa inicial.

- 1) Presentación del programa.
- 2) Elementos esenciales del concepto de maltrato infantil como fenómeno educacional, comunitario y social.
- 3) Clasificaciones del maltrato infantil. Lesiones y conductas más frecuentes en los niños víctimas de estos actos.
- 4) La familia y la escuela como institución. Sus funciones.
- 5) Mis derechos y obligaciones como padre.
- 6) La comunicación en el hogar.
- 7) La etapa preescolar. Características comunes en los niños.
- 8) Evaluación del programa.

2.1 Propuesta del programa de orientación familiar

Los talleres se aplicarán en horario extra docente, como facilitadora la autora de la investigación y como registradora la psicopedagoga de la escuela. El local debe tener buena higiene, iluminación, ambientación y organización, tendrá como tiempo de duración aproximadamente 90 min y se realizarán semanalmente.

Se realiza una actividad inicial de presentación donde se explican los objetivos y los contenidos a trabajar en cada sesión de trabajo de la investigación, se estimula la participación de los presentes, creando un clima de confianza, donde prime la comunicación abierta y espontánea.

A continuación, se presenta un ejemplo de los talleres de orientación familiar;

Orientaciones. Tercera Sesión

Temática: Clasificaciones del maltrato infantil. Lesiones y conductas más frecuentes en los niños víctimas de estos actos.

Objetivo: Analizar los fundamentos del maltrato infantil relacionados con sus clasificaciones, lesiones y las conductas más frecuentes en los niños.

Contenido

- Estimulación para el debate a partir de un poema.
- Determinación de las clasificaciones, lesiones y conductas más frecuentes en los niños víctimas de maltrato infantil.

Momento inicial: Se utiliza la técnica de reflexión grupal para analizar el poema “Para que lo pienses”

Poema:

Para entender el valor de un año;

Pregunta a un estudiante que no pasó los exámenes finales.

Para entender el valor de un mes;

Pregunta a una madre que tuvo un hijo prematuro.

Para entender el valor de una semana;

Pregunta a un editor de una revista semana.

Para entender el valor de una hora;

Pregunta a dos apasionados que están esperando el momento del encuentro.

Para entender el valor de un minuto;

Pregunta a una persona que perdió el tren, el ómnibus o el avión.

Para entender el valor de un segundo;

Pregunta a una persona que sobrevivió a un accidente.

Para entender el valor de un milisegundo;

Pregunta a una persona que ganó la medalla de plata en las olimpiadas.

El tiempo no espera por nadie.

Valoriza cada momento de tu vida.

Preguntas para la reflexión:

- ¿Por qué es importante valorizar el tiempo que tenemos?
- ¿Consideras que repercute en un futuro lo que hacemos mal en un momento determinado?

- Se puede identificar la existencia de maltrato por la conducta que manifiestan los niños. ¿Qué opinas al respecto?

Momento de planteamiento temático y elaboración:

Se aplicará la Técnica “Lectura eficiente”:

Orientaciones

1. Se dividen en dos grupos se entrega a cada uno los textos.
2. Se les indica que tienen 30 minutos para leerlo.
3. Cada equipo deberá confeccionar un resumen de lo leído.
4. Al finalizar el tiempo se escogerá un miembro del equipo para leerlo frente al aula.

Luego se aplicará la técnica “El afiche” para integrar los conocimientos alcanzados hasta el momento.

Orientaciones:

- 1) Con los materiales: pedazos grandes de papel o cartulinas: recortes de periódicos plumones, marcadores, crayolas o colores, fotos, láminas deberán representar el resumen antes realizado en un afiche, a través de símbolos.
- 2) Después de terminado se mostrará el afiche a los demás participantes y se decodificará.
- 3) Se escogerá el mejor y se reconocerá moralmente.

Momento de evaluación y cierre:

Conclusiones

- “Cada manifestación de maltrato infantil trae aparejada una serie de lesiones que la identifican, aunque en ocasiones suelen combinarse con otras”
- “Cada niño es único e irreplicable por lo que en ocasiones se puede obstaculizar el reconocimiento de alguna manifestación de maltrato en él.”

Luego se cerrará la sesión con la aplicación de la técnica. “La pantomima”:

Orientaciones:

Se le pedirá a cada participante que exprese con mímica lo que piensa o siente en relación con la sesión que trabajó.

CONCLUSIONES

La aplicación del sistema de talleres de orientación le permite a la familia disponer de una herramienta de trabajo que favorece la orientación a las familias para prevenir el maltrato infantil, a la vez que contribuye a su función educativa, repercutiendo favorablemente en la formación de la personalidad de las nuevas generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta Tiele, N. (2007) Maltrato infantil. La Habana: Editorial Científico –Técnica.

Álvarez de Zayas, C. M. (1999). Didáctica: La Escuela en la Vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Álvarez Suárez, M y otros. (1996). La familia en el ejercicio de sus funciones. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Arés P. (1990). Mi familia es así. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Arés, P. (2004). Familia y convivencia. La Habana: Editorial Científico- Técnica.

Arés, P. (2010). La familia: una mirada desde la psicología. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Blanco, A. (2004). Introducción a la sociología de la Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Calviño M. (1998). Trabajar en grupo y con el grupo. Experiencias y reflexiones básicas. La Habana: Editorial Academia.

Calviño M. (2005) Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativas múltiples. Editorial Félix Varela.

Castro, P. (1996). Cómo la familia cumple su función educativa. La Habana: Editorial Pueblo y educación

Castro, P. L. y Castillo, S. (1999). Para conocer mejor a la familia. La Habana: Pueblo y Educación.

Castro, P. (2008). Familia y escuela. La Habana: Editorial Pueblo y educación

Colectivo de autores (1998 y 2000). El niño y sus derechos. I y II. La Habana: Editorial Pueblo y educación

Colectivo de autores. (2006) Violencia intrafamiliar en Cuba. Aproximaciones a su caracterización y recomendaciones a la política social. Grupo de estudios sobre familia. Centro de investigaciones psicológicas y sociales. Ministerio de Ciencia, Técnica y medio ambiente. La Habana: Editorial Pueblo y educación

Colectivo de autores (2002) Dinámica de grupo en Educación: su facilitación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA EN EL NIVEL EDUCATIVO PREUNIVERSITARIO

Autores: Lic. Yadisbel Saiz Silvera, ysaizs@udg.co.cu

DrC. Wilfredo Urquiza Humara, wurquizah@udg.co.cu

DrC Juan Luis Noguera Matos, jnogueram@udg.co.cu

RESUMEN

El trabajo tiene como objetivo realizar el estudio histórico del proceso de orientación profesional pedagógica. La información es procesada a través de los diferentes métodos del nivel teórico y empírico, como el histórico-lógico, el analítico-sintético, así como el análisis documental y la entrevista a profesores de experiencia, directivos Municipal y Provincial de Educación. El sustento teórico de la investigación está en el Enfoque Histórico Cultural. El proceso de la investigación fue revelando las insuficiencias que se manifiestan en el proceso pedagógico de la Educación Preuniversitaria, que limitan los intereses profesionales hacia el estudio de carreras pedagógicas, específicamente hacia la carrera de Licenciatura en Educación. Matemática. Permitiendo establecer tres tendencias históricas fundamentales del

proceso de orientación profesional pedagógica. La confiabilidad científica de este análisis histórico se constata como parte de la tesis doctoral de la autora principal.

HISTORIC EVOLUTION OF THE PROCESS OF THE PROFESSIONAL INTERESTS IN THE EDUCATIONAL PRE-UNIVERSITY LEVEL

SUMMARY

The work aims at accomplishing the historic study of the process of pedagogic vocational guidance. The information is processed through the different methods of the theoretic level and empiricist, like the historic logician, the analytical synthetic, as well as the documentary analysis and the interview to professors of experience, Municipal executives and Provincial of Education. The theoretic sustenance of investigation is in the Historic Cultural Focus. The process of investigation matched revealing the insufficiencies that be shown at the pedagogic process of the Pre-University Education, that they limit the professional interests toward the study of pedagogic races, specifically toward Mathematics. Allowing to establish three historic fundamental tendencies of the process of pedagogic vocational guidance. The scientific reliability of this historic analysis becomes verified as part of (under construction) the principal author's doctoral thesis.

La orientación profesional pedagógica en Cuba ha tenido características que la diferencian sustancialmente de épocas anteriores, constituye por tanto un eje educativo importante en la formación de bachilleres, la labor de orientación profesional pedagógica que favorezca el ingreso a las carreras pedagógicas. Este indicador se ha visto afectado significativamente en nuestro país, afirmación que toma alcance de la significación al realizar un estudio de las estadísticas relacionadas con la necesidad de profesores de Matemática en el territorio, por lo que se considera importante llevar a cabo un estudio del devenir histórico, hitos, fechas, hechos y etapas del proceso de orientación profesional pedagógica desde el año 1975, fecha en la que adquiere mayor respaldo legal este proceso.

El objetivo de este trabajo es mostrar las tendencias históricas referentes a la orientación profesional pedagógica dirigida hacia la educación preuniversitaria. Los métodos empleados fueron del nivel teórico y empírico, como el histórico-lógico y el analítico - sintético con el objetivo de conocer la evolución y desarrollo del proceso de orientación profesional pedagógica en la Educación Preuniversitaria y, en particular, hacia la Licenciatura en Educación. Matemática en su devenir histórico, así como sus principales tendencias, así como el estudio documental en el análisis de la bibliografía consultada, en la revisión de documentos normativos del proceso de orientación profesional pedagógica emitidos por el MINED y la entrevista a docentes, metodólogos, asesores (provinciales y municipales de Matemática), para profundizar en los criterios y experiencias de docentes y directivos acerca de la orientación profesional hacia las carreras pedagógicas, en general, y hacia la de Matemática, en particular.

Tomando como **criterio de periodización**, las transformaciones en el proceso de orientación profesional pedagógica, teniendo en cuenta los cambios socio-económicos y políticos -sociales ocurridos durante este período y su influencia en los intereses profesionales en cada una de las revoluciones educacionales.

Se considera importante llevar a cabo un estudio del devenir histórico, hitos, fechas, hechos y etapas del proceso de orientación profesional pedagógica desde el año 1975, fecha en la que adquiere mayor respaldo legal este proceso. El período de estudio se divide en tres etapas para la realización del análisis histórico del proceso de orientación profesional pedagógica.

Primera etapa (1975 hasta 1989). Disposiciones legales que respaldan la orientación profesional en Cuba. Hito: Decreto Ley 63 del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros sobre la FVOP. La Habana 1980.

Segunda etapa (1990 hasta 2010). El proceso de orientación profesional pedagógica en la Educación Preuniversitaria como prioridad de la educación cubana. Hito: Creación de los Institutos Preuniversitarios de Ciencias Pedagógicas (IPVCP).

Tercera etapa (2011 hasta el 2020). Perfeccionamiento del proceso de orientación profesional pedagógica en el Nivel Educativo Preuniversitario. Hito: Creación de los Colegios Universitarios.

Para el análisis de las etapas se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

- Acciones para el desarrollo de la orientación profesional pedagógica en el Nivel Educativo Preuniversitario.
- Papel de los docentes en el proceso de orientación profesional pedagógica en el preuniversitario.
- Los intereses profesionales hacia el estudio de carreras pedagógicas.

Primera etapa (1975 hasta 1989). Disposiciones legales que respaldan la orientación profesional en Cuba.

Las condiciones socio- económicas que encontró al asumir el poder, la triunfante Revolución Cubana eran difíciles en extremo; una población con un alto índice de analfabetismo, una infraestructura educacional insuficiente y deficiente, sin infraestructura económica, medios de producción obsoletos, alto nivel de desempleo y subempleo.

Todo ello condujo a que la orientación profesional estuviera regida por fuertes motivaciones revolucionarias de índole social, así fue posible la primera Revolución Educativa, erradicándose el analfabetismo mediante la Campaña Nacional de Alfabetización, comenzó un trabajo por la superación mediante cursos, seminarios, la calificación obrera, la formación de especialistas, obreros y profesionales, que el nuevo proyecto social demandaba.

Surgiendo así la necesidad de formar profesores de preuniversitario y más tarde universitarios, lo que trae como consecuencia la aplicación del Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación donde la formación pedagógica sufrió cambios sustanciales en función de la necesidad de elevar la calidad del personal docente. Ocurrieron diversas transformaciones en los documentos para la dirección de proceso docente educativo, incluyendo el desarrollo del trabajo de la orientación profesional.

En 1975 se celebra el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, en él se trazan los lineamientos de la Orientación Educativa, los objetivos y el fin de la Educación Comunista, basados en el principio de la Pedagogía Socialista. Se enfatiza en la preparación ideopolítica de los docentes sobre una base marxista leninista y martiana,

además de concedérsele importancia capital a la orientación profesional – vocacional desde la escuela.

En sus tesis se define la línea a seguir al plantear que: La formación vocacional y la orientación profesional se organizarán en el sistema de educación sobre la base de dos factores esenciales: uno social, que consiste en la implantación de una estructura de matrícula de ingresos para el estudio de las especialidades del nivel medio y superior, y otro individual, que se refiere a la formación de intereses en los estudiantes de acuerdo con las características, habilidades y destrezas en que más se destaquen.

En el año 1976 se realiza la integración en un solo subsistema todos los centros pedagógicos del país: el subsistema de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico, en los Institutos Superiores Pedagógicos, centros docentes universitarios encargados de formar docentes.

A partir del año 1978 fue aprobada la Resolución Ministerial (R/M) 400/78, que declara la necesidad de propiciar el desarrollo de actividades que contribuyan a despertar el interés y crear la conciencia en los niños y jóvenes para estudiar las especialidades priorizadas en función a las necesidades del país.

Posteriormente fue aprobado por el primer Congreso del Partido la (R/M) 461/79 la que garantizaba el comienzo del “Movimiento de Educadores del Mañana” y del “Movimiento de Monitores” en todas las escuelas para favorecer la orientación profesional pedagógica de los estudiantes según sus motivaciones e intereses profesionales.

La década de 1980/1990 marcó una etapa superior en el desarrollo de la orientación profesional, se produce un aumento de matrículas en los círculos de interés y sociedades científicas, realizándose exitosas exposiciones nacionales y se activó la labor de la Comisión Nacional de Formación Vocacional del MINED, la cual se hizo extensiva a por todo el país.

Entraron en vigor decretos y resoluciones que amparan la actividad de orientación profesional, ejemplo de ello es la puesta en práctica del Decreto No. 63 del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros, aprobado el 4 de marzo de 1980, una de las normativas de carácter general más importante a tener en cuenta por las instituciones,

para desarrollar el proceso de orientación profesional el cual fue derogado por el Decreto 364 de 2019 de Consejo de Ministros.

Se produce en este Decreto No. 63 la regulación del trabajo de formación vocacional y orientación profesional, donde se estableció que, el Ministerio de Educación, como organismo rector, dictará las medidas pertinentes con el propósito de orientar, controlar y velar periódicamente por el desarrollo de las actividades de formación vocacional y orientación profesional que ejecuten los organismos y organizaciones de masas de los centros e instituciones extraescolares del país.(Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros, 1980)

Donde se establece la Resolución Ministerial No. 18 de 1981 “Reglamento sobre Formación Vocacional y Orientación Profesional” donde se plantearon las actividades a las que había que darles prioridad para garantizar la Formación Vocacional y Orientación Profesional. Se orienta que, en todas las instituciones escolares del país, se creará una comisión de Orientación Profesional, cuya composición está normada por el MINED y presidida en todos los casos por el director de la institución escolar. Expresando las funciones de la comisión, elemento medular para el trabajo de orientación profesional.

Se pone en vigor entonces la Resolución Ministerial No. 93/1982, denominado Metodología de las Actividades de Formación Vocacional y Orientación Profesional. Esta resolución pone en manos de los educadores las herramientas para desarrollar el trabajo de orientación profesional con un alto nivel de detalles, exponiendo los propósitos, objetivos, fines, ejemplificaciones, esquemas y guiones a tener en cuenta por las instituciones involucradas, haciendo referencia de forma explícita a la incorporación y acumulación de saberes de distintas profesiones, brindándoles ejemplificaciones a los profesores que pueden desarrollar desde las ciencias exactas contribuyendo con el capital cultural de los estudiantes.

En este sentido la enseñanza de la Matemática ha sido siempre uno de los aspectos esenciales en la educación de las nuevas generaciones al brindar múltiples posibilidades para contribuir, de manera decisiva, al desarrollo multifacético de la personalidad y el pensamiento lógico abstracto, así como a la orientación profesional

pedagógica de los educandos por su condición de ciencia instrumental, su carácter interdisciplinario y su amplia vinculación con la vida cotidiana.

Resulta claro que ha estado siempre íntimamente vinculada al desarrollo de la ciencia, desempeñando un papel extraordinario en la revolución científico – técnica. No es posible concebir el progreso humano sin vincularlo con la automatización y el desarrollo de la cibernética, las aplicaciones de las probabilidades y la estadística. De aquí emanan las potencialidades de la Matemática para favorecer los intereses profesionales pedagógicos de los estudiantes por el estudio de esta especialidad, a partir de una adecuada orientación profesional pedagógica.

El tema de la orientación profesional y la manera en que debe ocurrir este proceso se encuentra disperso en el pensamiento ético- pedagógico de Fidel Castro. En el acto nacional de graduación del Destacamento Pedagógico Universitario “Manuel Ascunce Domenech” el 7 de julio de 1981 expresó:

“En las escuelas Secundarias básicas e institutos preuniversitarios, se debe continuar perfeccionando el trabajo de formación vocacional y orientación profesional para que los jóvenes seleccionen mejor sus estudios de acuerdo con sus actitudes e intereses personales y sociales, y en cuanto a los estudios de maestros y profesores garantizar que a las escuelas pedagógicas y al Destacamento ingresen jóvenes conscientes de la significación social de esta hermosa profesión”.

Se garantiza durante esta etapa el fortalecimiento del sistema educacional, (1985 con el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación) en el cual evolucionó, a la par, la orientación hacia la profesión de profesores de preuniversitario, constituyendo prioridad nacional. Se aprecia un marcado avance en cuanto a los fundamentos teóricos y metodológicos de las actividades de Orientación Profesional. Desarrollándose múltiples investigaciones referidas al tema, entre los que se destacan Fernando González Rey, F. (1983, 1989), Burke Beltrán, M.T. (1985), Berra Socarrás, M. (1985), González Maura, V. (1989) y otros, logrando aumentar la preparación pedagógica, psicológica y sociológica de los docentes, una labor más eficiente en la educación integral de los estudiantes y ejercer una mayor influencia con la familia y la comunidad.

El análisis de la etapa permitió revelar las siguientes regularidades:

- Se consolidan algunas formas de trabajo con el respaldo de nuevas disposiciones legales y documentos normativos que posibilitan el desarrollo de este proceso en la escuela.
- La orientación profesional pedagógica comienza a incidir en una mayor preparación metodológica de los docentes para orientar a los estudiantes hacia las diferentes profesiones, desde las diferentes vías.
- El interés por el estudio de carreras pedagógicas se ve influenciada por factores externos, con una visión político ideológico dado por el momento histórico vivido, prevaleciendo el carácter humanista de la educación.

Segunda etapa (1990 hasta 2010). El proceso de orientación profesional pedagógica en el Nivel Educativo Preuniversitario como prioridad de la educación cubana.

La década de los 90 representó para el país un cambio en todos los órdenes de la vida social, como consecuencia del inicio del Período Especial. La economía decreció considerablemente respecto a la década anterior, afectando también al sector educacional.

Fueron años donde la orientación profesional descendió notablemente, no obstante, pese al recrudecimiento del bloqueo económico y los intentos del imperialismo por promover el éxodo de profesionales de algunas ramas, haciendo todo lo posible por dejar al país sin profesores, en 1990 se disponen orientaciones generales para el trabajo de orientación profesional del MINED, en ellas se enfatiza en el trabajo de divulgación, en el papel del buró de información, en las visitas vocacionales, los círculos de interés, las sociedades científicas.

La educación y la familia cubana, no quedaron exentas, con incidencia en sus miembros más jóvenes, quienes optaron por la búsqueda de vínculos laborales de cortos plazos de formación y mayores remuneraciones económicas, aquí se sobreponen los intereses personales por encima de los intereses sociales, de manera que la profesión pedagógica, en este caso la de profesor de Matemática, era la última opción, la orientación hacia esa profesión sufre un descenso considerable.

A pesar de las condiciones increíblemente difíciles, se logró mantener lo que se tenía y continuar con lo que se disponía, debía nutrirse pues la educación como conquista y

pilar de la Revolución garantizando la escolarización del 100 % de los educandos con edades escolares, a lo que se le reconoce el papel asumido tanto por los encargados de la orientación y motivación hacia esa profesión desde los centros educacionales, como otros elementos indispensables, tales como la familia y la comunidad.

La labor de orientación profesional se continúa reforzando en nuestro país, surgiendo a inicio de la década del 90 del siglo XX, los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas (IPVCP), creados con el objetivo de favorecer la vocación hacia los estudios de magisterio. Convirtiéndose en la principal fuente para el ingreso a carreras pedagógicas en todos los territorios, existiendo un centro en cada provincia del país. Estos centros en su momento fueron funcionales, logrando elevar la motivación e intereses por el estudio de carreras pedagógicas desde edades tempranas, lo que permitía consolidar el trabajo de orientación profesional pedagógica.

A partir del curso 1992-1993 se recogen en los documentos normativos del MINED como una prioridad la realización del trabajo de Formación Vocacional y Orientación Profesional en todas las enseñanzas, lo que refuerza la necesidad de continuar perfeccionando el trabajo en este sentido.

Se toman decisiones acerca de una reorientación vocacional a todos los niveles, pues hubo un bajo nivel de ingreso a los Institutos Pedagógicos, en el año 1992 comenzó la integración de las escuelas pedagógicas, centros de nivel medio, a los Institutos Superiores Pedagógicos. En las escuelas se confeccionan horarios específicos para enfrentar la escasez de profesores especializados, los que en muchos de los casos tuvieron que asumir un número considerable de grupos con una matrícula muy amplia, lo que imposibilitaba en gran medida el desarrollo del proceso de orientación profesional con la calidad requerida.

Se crea en el año 1994 por la Dr. C Viviana González Maura, el Programa Director de Orientación Profesional Pedagógica, que incluye el enfoque profesional del proceso docente educativo, que se logra a partir de la integración de los componentes académico, laboral e investigativo. Para ella, la figura principal del trabajo orientacional en la escuela debe ser el profesor y el mismo debe dirigirse a buscar la autodeterminación del alumno a partir de mejorar la calidad del proceso de orientación

profesional pedagógica. Estas ideas se concretan en un documento oficial: el **Programa Director de Orientación Profesional** que emite el Ministerio de Educación (MINED) en 1990, como una concreción de ideas surgidas dentro del último perfeccionamiento de la Educación Superior Cubana.

En 1995, se constituyeron los predestacamentos pedagógicos “Manuel Ascunce Domenech” en todos los Institutos Superiores Pedagógicos con los estudiantes de duodécimo grado, el objetivo de los mismos era aglutinar e incentivar a los jóvenes que manifestaran intereses por las carreras pedagógicas, a que optaran por ellas.

El año 1999, es para Cuba el comienzo de una nueva era, conocida como Batalla de Ideas, la que inició el 5 de diciembre de ese mismo año, el pueblo cubano se ve inmerso en un combate convocado por la máxima Dirección de la Revolución, con el Comandante en Jefe al mando.

Con el inicio de esta Batalla de Ideas surgen importantes cambios a partir del año 2000 que trascienden las diferentes esferas del sector educacional y en ella la orientación profesional pedagógica. Con el objetivo de continuar consolidándolas actividades de orientación profesional hacia carreras pedagógicas, en este mismo año 2000 se dicta la Resolución 170/2000, que derogó la Resolución Ministerial número 18 del 21 de enero de 1981, sobre un reglamento de orientación profesional. Se dicta, además, la Resolución 700, que norma desde el punto de vista administrativo, el papel rector de la escuela para las actividades de orientación profesional y la formación vocacional.

Con la preocupación y ocupación personal del Comandante en Jefe, comienza un proceso de rescate de lo que se había hecho en materia de formación profesional en los 70 y los 80 que a partir del 2000 se denomina por parte del Ministro de Educación Gómez, L. I, (2002), la Tercera Revolución Educacional, iniciando de esta manera un nuevo direccionamiento de la orientación profesional pedagógica en el preuniversitario hacia la formación de profesores para Matemática en el marco de la Batalla de Ideas.

En el curso escolar 2001-2002 se imparte el tema en la Reunión Preparatoria sobre el fortalecimiento del trabajo vocacional pedagógico, en el que se proponen acciones para el cumplimiento de la metodología para el trabajo de formación vocacional y orientación profesional pedagógica; este tema estará concebido en las prioridades del MINED en

los años siguientes; esto permitió perfeccionar la metodología nacional, con acciones para cada uno de los niveles educativos.

Esto representó importantes avances para el proceso de orientación profesional-vocacional la puesta en práctica de Programas y Proyectos de la Revolución, emergen importantes programas de alto alcance social la apertura de escuelas de variados tipos y especializaciones, para desarrollar y perfeccionar los diferentes programas instructivos para todas las edades en aras de multiplicar el trabajo educativo y los conocimientos de toda la población, tales como Cursos Emergente de Enfermería, Formación de Trabajadores Sociales, Curso de Preparación Integral de Jóvenes Desvinculados y la Escuela de Instructores de Arte, se crearon una vez más planes emergentes para la formación de maestros de Primaria, de Profesores Generales Integrales (PGI) para Secundaria Básica y profesores por áreas de conocimientos para el preuniversitario en el año 2002.

Con la puesta en práctica de la Tercera Revolución Educativa, los docentes en ejercicio no compensaban la demanda en las aulas, por lo que se 2001-2002 las especialidades pedagógicas de Matemática-Computación en el nuevo contexto se transforman en la especialidad de Licenciatura en Educación en Ciencias Exactas, que incluye las especialidades de: Matemática, Física e Informática para la Educación Preuniversitaria, adecuada a la concepción de un profesor por área de conocimiento en la especialidad de Profesor General Integral de Secundaria Básica, quien debe impartir la mayoría de las asignaturas del currículo, se desarrollan estas transformaciones con sus aciertos y desaciertos que influyen denegadamente en el interés profesional de los estudiantes por el estudio de carreras pedagógicas.

Se realizan otras transformaciones para la formación emergente de profesores habilitados por áreas de conocimientos a partir del duodécimo grado, en particular en Ciencias Exactas.

En todos estos programas de carácter social y profundo sentimiento humanista, fundamentalmente el Programa de Superación Integral para Jóvenes, que se concreta en Cursos de Superación Integral para Jóvenes (CSIJ), como uno de los programas de la Batalla de Ideas, inicia en el año 2001, al amparo de la Resolución Ministerial

164/2001, quedando establecida una nivelación, por la diversidad en cuanto a grado escolar vencido y tiempo de desvinculación de los estudios en los jóvenes que ingresan a este programa, constituye uno de los más humanos gestos de la Revolución. Priorizando la incorporación de los estudiantes del CSIJ a las carreras pedagógicas en el curso 2005 – 2006, cuestión que se venía desarrollando ya desde el curso 2002 – 2003.

También se universaliza la Educación Superior, llevándola a cada uno de los municipios de residencia a través de sedes pedagógicas universitarias; los planes de ingreso se municipalizan y aumentan. Lo anterior permite mayor masividad y acceso a la universidad.

En esta etapa, crece el uso de los medios audiovisuales que se aplican para desarrollar la docencia en los preuniversitarios, lo que representó una evolución en el desarrollo del proceso de orientación profesional pedagógica, pero a su vez influyó desfavorablemente en los intereses profesionales de los estudiantes hacia la asignatura de Matemática, en particular, hacia las carreras pedagógicas, afectando la orientación afectiva profesional de los estudiantes hacia el magisterio, limitando el intercambio entre el docente y los estudiantes, dejando de ser el docente el centro de atención del proceso docente educativo y por ende dejando de ser motivo de inspiración al verse sólo como facilitador de este proceso.

La orientación profesional pedagógica se intensifica en los preuniversitarios, se inicia un período de desarrollo de la investigación científica en esa área, para darle una respuesta científica a la problemática y garantizar la continuidad de la educación. Entre ellas se destacan: “Acciones para la orientación profesional pedagógica de los estudiantes del IPVCP” Basso Pérez, (2001); “Metodología de formación vocacional pedagógica hacia las Ciencias Sociales en los IPVCP” Fundora Simón, (2004), se ejecutan además tres proyectos de investigación vinculados a los programas ramales del Ministerio de Educación: 2000 -- 2002 “perfeccionamiento de la orientación profesional como vía para el desarrollo de la identidad profesional pedagógica”, también el año 2003 – 2004 “Estudio de las motivaciones de los jóvenes que ingresan a los Planes Emergentes de la Revolución dirigidos a la formación de docentes” y en 2005 -

2008 “Perfeccionamiento del Sistema de Orientación Profesional para las carreras pedagógicas del MINED”.

Estas investigaciones influyeron positivamente desde su función transformadora, haciendo reflexionar y actuar a quienes tienen que perfeccionar desde su puesto de trabajo la actividad de orientación profesional pedagógica. El impacto de estas investigaciones tuvo gran aceptación, la preparación de profesores y directivos con respecto a esta temática se elevó en este período logrando el comienzo a la matrícula de esas carreras. Sin embargo, el motor impulsor de que los estudiantes optaran por estudiar carreras pedagógicas desde el preuniversitario seguía teniendo un carácter socio-económico en la mayoría de los casos.

En el año 2009, se establece la Metodología Nacional para fortalecer el trabajo de formación vocacional y orientación profesional (MINED, 2009) para garantizar la aplicación de la Resolución Ministerial 170/2000 y el desarrollo sistemático de actividades que estimulen los intereses profesionales en los alumnos, en la etapa se incrementan los IPVCP en todos los territorios; sin embargo, en la mayoría no se garantiza la matrícula necesaria para el cumplimiento de los planes de ingreso a las carreras pedagógicas.

En el curso escolar (2008 - 2009) se comienza a estudiar la posibilidad de abrir el proyecto de los Colegios Universitarios, el cual comenzó en la Universidad de La Habana en el curso (2009 - 2010) a partir de la necesidad de garantizar una matrícula estable en las carreras de Ciencias Exactas, Naturales y más tarde en las del perfil nuclear, realizando un proceso de captación a jóvenes de segundo año de preuniversitario interesados en estas especialidades que incluyeran sus estudios de nivel medio superior en las universidades.

Se preparaban allí inicialmente los estudiantes de la región occidental luego se fue ampliando la posibilidad de ingreso a estudiantes de toda la Isla, los que son exonerados de realizar exámenes de ingresos y se les otorga al culminar estos estudios, la carrera de manera directa. Este último año de bachillerato que los estudiantes cursan en la Universidad es de gran exigencia, manteniendo en su plan de

estudio las asignaturas de duodécimo grado profundizando en materias de la especialidad que quieren estudiar.

Se muestra además en esta etapa cómo el sistema educativo direcciona el proceso de orientación profesional pedagógica desde las instituciones educativas, ocurre en el año 2010 la reapertura de los IPVCP, con la modalidad de Escuelas Pedagógicas. A pesar de que los elementos compilados evidencian los avances en el desarrollo del proceso de orientación profesional pedagógica con respecto a años anteriores, se reconoce que el estudiante permanece con un carácter pasivo y la participación del resto de los factores en el proceso continúa siendo insuficiente.

El estudio de la etapa permitió revelar las siguientes regularidades:

- Las acciones para el desarrollo de la orientación profesional pedagógica en la Educación Preuniversitaria parten de la regulación normativa de este proceso, para dirigirlo como política educacional en función de garantizar los docentes que se necesitan en cada territorio.
- La orientación profesional pedagógica en la Educación Preuniversitaria se realiza de una forma superficial, a partir de las potencialidades de la asignatura, para orientar profesionalmente a los estudiantes hacia el estudio de la carrera de Licenciatura en Educación. Matemática y los cambios en la concepción de esta carrera influyen categóricamente en el desarrollo de intereses profesionales hacia el estudio de carreras pedagógicas.
- Los intereses profesionales por el estudio de carreras pedagógicas continúan siendo de orden socio-económica que a su vez responden a un conjunto de intereses personales. Siendo la aptitud, el interés profesional pedagógico y el amor por la profesión factores secundarios a pesar de un sin número de actividades previstas a desarrollar para orientar profesionalmente a los estudiantes.

Tercera etapa (2011 hasta el 2020). Perfeccionamiento del proceso de orientación profesional pedagógica en el Nivel Educativo Preuniversitario.

A partir del curso escolar 2010-2011 se continúan realizando transformaciones en el Ministerio de Educación en la formación de los profesionales de la rama, principalmente

en las carreras de ciencias. La carrera de Ciencias Exactas comienza a ser a partir de esta fecha la carrera de Matemática-Física, un perfil más estrecho que el anterior y que años más tarde sería la carrera de Licenciatura en Educación. Matemática, se retoman, además, en el Nivel Educativo Preuniversitario los exámenes de ingreso para todas las carreras universitarias, con el objetivo de garantizar mayor calidad en el ingreso a la Educación Superior.

Se realizan entonces nuevas transformaciones en el preuniversitario. Se habilitan los laboratorios, inicia una revolución en el área de la Informática a través de software, multimedias, sitios web y la televisión, mediante los cuales ocurre un incremento de los programas de orientación profesional; a pesar de la buena influencia de los mismos, estos no se explotan de manera suficiente para el desarrollo de la orientación profesional pedagógica de forma particular hacia el estudio de la carrera de Licenciatura en Educación. Matemática.

En el segundo semestre del año 2013 se inició la publicación de una sección dedicada a la orientación profesional en general, fundamentalmente hacia las carreras técnicas, se incluye en el horario docente un turno de orientación profesional en los preuniversitarios, el cual se imparte por teleclase; el periódico Juventud Rebelde, diario de la juventud cubana.

En el curso 2014-2015 se producen nuevas modificaciones en los programas de estudio, a partir de las experiencias acumuladas en la Educación Preuniversitaria y la necesidad de continuar perfeccionando el proceso de orientación profesional e incentivar el interés de los estudiantes por el estudio de carreras pedagógicas, lo que continúa siendo una prioridad del ministerio.

El Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación tiene concebido como uno de sus Principios el trabajo de formación vocacional y orientación profesional, el cual demanda un proceso pedagógico que priorice la formación de intereses, motivaciones, actitudes y posibilidades individuales, conjugadas con las necesidades del desarrollo económico – social que requiere la sociedad cubana en la construcción del socialismo en las actuales condiciones históricas, todo lo cual habrá de favorecer las inclinaciones

vocacionales y profesionales, como parte de la formación integral de la personalidad de cada educando, desde las edades más tempranas.

En este sentido, los cambios más significativos en el Nivel Educativo Preuniversitario en el perfeccionamiento actual se centran en potenciar la investigación científica-investigativa a través de las asignaturas, los cursos complementarios, las sociedades científicas, el movimiento de monitores y los proyectos sociales, culturales, técnicos y productivos. Así como fortalecer la orientación profesional en general desde las asignaturas y en las actividades complementarias, con énfasis hacia las carreras universitarias que presentan mayor déficit e interés territorial en correspondencia con los intereses profesionales, así como el fin y los objetivos de la educación.

La formación vocacional y orientación profesional en el Tercer Perfeccionamiento se sustenta en las cuatro etapas definidas por González Maura, sustentadas en el nivel de desarrollo alcanzado por la personalidad de los sujetos. La primera etapa de la formación vocacional general (edades tempranas con la formación de intereses y conocimientos generales). La segunda etapa de la preparación para la selección profesional (más diferenciado, preparar al sujeto para la selección profesional). Una tercera etapa de formación y desarrollo de intereses y habilidades profesionales (Enfoque profesional del proceso docente educativo) y una cuarta etapa de consolidación de los intereses, conocimientos y habilidades profesionales (puede extenderse toda la vida, en dependencia del crecimiento profesional).

Las cuales se desarrollan bajo las siguientes Direcciones del trabajo para la Formación Vocacional y la Orientación Profesional.

- Dirección Motivacional con el objetivo de argumentar la importancia de las especialidades que constituyen prioridades del territorio.
- Dirección Organizativa cuyo objetivo es proponer acciones encaminadas a la planificación, organización, ejecución y evaluación del diagnóstico de intereses vocacionales, a partir de los objetivos definidos por cada grado y en correspondencia con el cronograma de trabajo establecido.
- Dirección Metodológica con el objetivo de resaltar la importancia de cada una de las profesiones desde la planificación de todos los espacios metodológicos.

Actualmente las principales vías para desarrollar la formación vocacional y la orientación profesional lo constituyen: La dramatización, los encuentros con estudiantes, profesores y trabajadores destacados, los movimientos de monitores, los Movimientos de aulas de formación pedagógica, las conferencias especializadas, las puertas abiertas, las Sociedades científicas estudiantiles, los fórum de ciencia y técnica, los movimientos de pioneros creadores, los concursos y la clase como principal vía.

Otras actividades de carácter complementario en este grupo se incluyen aquellas dirigidas a incidir fundamentalmente en la formación vocacional, estética, cultural, política-ideológica y física de los educandos. Dentro de ellas se pueden incluir en el Nivel Educativo Preuniversitario: los clubes literarios y de apreciación de las artes, el deporte para todos, el tiempo de máquina, así como los turnos de reflexión y debate, entre otros.

En el curso escolar 2017- 2018 se materializa ya en todo el país la creación de los Colegios Universitarios, cuyos integrantes, como estaba previsto, son exentos de realizar exámenes de ingreso y una vez que culmina el curso se le otorga la carrera de manera directa a partir de la resolución aún vigente (R/M 129 de 2018) emitida por la Educación Superior, convirtiéndose en una de las principales fuentes de ingreso fundamentalmente a carreras pedagógicas en cada territorio.

En el proceso de captación para matricular en el Colegio Universitario los estudiantes deben cumplir algunos requisitos como: tener inclinación hacia el estudio de las carreras ofertadas en el Colegio, tener resultados docentes satisfactorios, expresados índice académico general entre décimo y oncenos grados de al menos 80 puntos, participación en círculos de interés y sociedades científicas relacionados con los perfiles demandados, desempeño en el movimiento de monitores u otras actividades afines, disposición y cumplimiento de las tareas y actividades convocadas, así como un comportamiento acorde con la ética y los principios de la Revolución.

Los estudiantes que matriculan en el Colegio Universitario reciben las asignaturas de duodécimo grado, donde deben vencer indicadores cuantitativos y cualitativos, y se preparan además para participar en concursos nacionales. Este proyecto se crea en las universidades para incrementar la satisfacción de las demandas de profesionales en

carreras deficitarias en el territorio. Sin embargo, siempre que las condiciones de la institución educativa lo permitan, se realiza aquí el funcionamiento del mismo, quien participa en el proceso de captación de estudiantes para el Colegio Universitario y facilita el vínculo entre la Universidad y la familia.

En conclusión, el estudio de la etapa permitió revelar las siguientes regularidades:

- Se implementan actividades de carácter complementario para fortalecer el trabajo de orientación profesional y se consolidan otras fuentes de ingreso fundamentalmente a carreras pedagógicas en cada territorio.
- El trabajo orientación profesional pedagógica en el Nivel Educativo Preuniversitario, en su mayoría se limita a una labor informativa hasta el duodécimo grado, concentrándose más en trabajar en función del cumplimiento de los indicadores de ingreso al MES y no en la calidad del proceso orientador del estudiante durante el ciclo.
- El interés por el estudio de carreras pedagógicas no parte siempre de una inclinación afectiva positiva por la labor educativa, en algunos casos esta opción la utilizan como vía para evadir los exámenes de ingresos al MES, pero muy pocos se sienten realmente interesados y comprometidos con el magisterio.

Independientemente del aumento salarial ocurrido en el sector en el año 2019, el cual provocó indiscutiblemente un incremento del interés por el estudio de carreras pedagógicas, siguen quedando al margen las asignaturas priorizadas y en particular la Matemática.

Los argumentos analizados permiten evidenciar las siguientes tendencias en el desarrollo de la orientación profesional pedagógica hacia la Licenciatura en Educación. Matemática:

- Las acciones para el desarrollo de la orientación profesional pedagógica en el Nivel Educativo Preuniversitario están concebidas en los documentos normativos, se consolidan nuevas formas de trabajo en función de lograr el desarrollo de intereses profesionales pedagógicos de los estudiantes, que garantice una elección consiente de la carrera y por tanto los futuros profesores para esta asignatura.

- Los docentes adquieren una mayor preparación metodológica para realizar la orientación profesional pedagógica, pero aún no se concreta en la manera de pensar y actuar, en función de lograr el desarrollo de intereses profesionales pedagógicos de los estudiantes que garantice los futuros profesores para esta asignatura.
- El interés por el estudio de carreras pedagógicas respondió siempre a un conjunto de intereses personales de orden socio-económico, condicionado por el momento histórico vivido, siendo el amor por la profesión un factor secundario afectando la matrícula de estas carreras, en particular, en la asignatura de Matemática.

A pesar de todas las acciones previstas a desarrollar para elevar el interés de los estudiantes por el estudio de carreras pedagógicas y todos los recursos puestos a nuestra disposición para un desarrollo exitoso del proceso de orientación profesional pedagógica, aún existe en los estudiantes la necesidad de ser motivados desde el componente afectivo por el estudio de la carrera de Licenciatura en Educación. Matemática.

Conclusiones

El estudio histórico realizado ha posibilitado comprenderlo en su historia, permite mostrar una visión exhaustiva de las etapas por las que transita proceso de orientación profesional pedagógica, distingue sus regularidades y la estrecha relación que guardan entre ellas, que emerge de los indicadores que se tienen en cuenta, entendidas como: Disposiciones legales que respaldan la orientación profesional en Cuba, el proceso de orientación profesional pedagógica en la Educación Preuniversitaria como prioridad de la educación cubana y Perfeccionamiento del proceso de orientación profesional pedagógica en el Nivel Educativo Preuniversitario.

El proceso de orientación profesional pedagógica necesita una contextualización de conceptos y formas de trabajo que permitan la aplicación de nuevas alternativas que superen las anteriores que dé respuesta a la insuficiente motivación profesional de los estudiantes por el estudio de carreras pedagógicas, específicamente la carrera de

Licenciatura en Educación. Matemática; así como el carácter determinante que tiene el modo de actuación del profesor como facilitador de este proceso.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez de Zayas, C. (1995). Metodología de la investigación científica (Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran" ed.). Santiago de Cuba, Cuba

Basto Castillo, R. M. (2014). La preparación profesional pedagógica de los docentes, en orientación profesional, desde la labor del departamento docente en el preuniversitario. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García, Santiago de Cuba.

Berra Socarrás, Mireya. (1985). Algunas consideraciones acerca del trabajo de orientación profesional a través de las cátedras. ICCP, MINED, (Informe de investigación).

Burke Beltrán, María Teresa. (1985). La formación vocacional y la orientación profesional en el desarrollo de la personalidad comunista. ICCP, MINED, (Informe de investigación).

Castro Ruz, Fidel: Discurso pronunciado en el acto de graduación del primer contingente del Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech".-p 4.- periódico Granma, 10 de julio de 1981.

del Pino Calderón, J. L. (1998). La orientación profesional en los inicios de la formación superior -pedagógica: una perspectiva desde el enfoque problematizador. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.

del Pino Calderón, J. L. (enero de 1999). La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica: una propuesta desde un enfoque problematizador. Congreso Pedagogía `99. La Habana, Cuba: Educación Cubana.

del Pino Calderón, J. L., y Mariño Castellanos, T. (2006). Motivación y la orientación profesional (En formato digital ed.). La Habana, Cuba.

Ministerio de Educación. (1979). Tema VIII: Cómo dirigir en la escuela la formación de los círculos de interés para la formación vocacional la orientación profesional. En Seminario Nacional a Dirigentes e Inspectores III (Vol. Tercera Parte). La Habana: Pueblo y Educación.

Matos Columbié, Z. (2003). La orientación profesional vocacional: una metodología integradora para su desarrollo en el preuniversitario del territorio guantanamero. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Psicológicas. La Habana, Instituto Superior Pedagógico (ISP) "Enrique José Varona".

REFLEXIONES SOBRE EL VALOR DEL PENSAMIENTO MARTIANO EN LA LABOR DOCENTE

Autores: MSc. Sarah Reina Nocado Rodríguez, sarahreina2016@gmail.com

DraC. Regla Caridad Enríquez Hierro, regla.enrique@fenhi.uh.cu
DraC. Alicia González Campello

Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo"

RESUMEN

José Martí constituye un paradigma para todos los cubanos. Su vida y obra adquieren gran importancia para la historia patria. Sus Obras Completas contienen la grandeza verbal e ideológica del humanismo más puro y sensible. Seleccionar textos para su uso en la docencia contribuye a divulgar la obra creadora del pensador más universal de Cuba. Se propone como objetivo: Demostrar el valor del pensamiento martiano como paradigma humano y verbal para el trabajo educativo en la docencia contemporánea. Se requiere de la presencia de métodos como el histórico-lógico y el analítico-sintético para la valoración de la personalidad martiana y de la formación de valores y de la encuesta y su procesamiento porcentual para identificar su aplicación en el contexto docente. Se parte de ofrecer un modelo lingüístico e ideológico en las clases de lengua. El estudio de la literatura del Héroe Nacional constituye una vía para la motivación de las clases, la exaltación a la ética y al cultivo de la lengua materna. Se ilustra el carácter selectivo de los textos y su tratamiento en la docencia. Se percibe admiración por la riqueza expresiva y la profundidad ideológica. Se aprecia la originalidad y diversidad de los textos. La experiencia pedagógica favorece la divulgación del pensamiento martiano en las nuevas generaciones.

Palabras clave: pensamiento martiano, valores, docencia, paradigma

ABSTRACT

Jose Martí constitutes a paradigm for all Cubans. His work and life acquires great importance for the country's history. His Complete Works contains the ideological verbal grandeur of the purest and most sensitive humanism. Selecting his texts for use in teaching, contributes to disseminate the creative work of the most universal of Cuban thinkers. The objective is to demonstrate the value of Martí's thoughts as a human and verbal paradigm for educational work. Methods such as analytic-synthetic, historical-logical are used in the assessment of Martí's personality and the formation of values, as well as the survey and its percentage processing to identify its application in the teaching context. It starts from offering an ideological and linguistic model in language classes. The study of the National Hero constitutes a way for the motivation of the classes, the exaltation of the ethics and the cultivation of the mother tongue. The selective nature of texts and their treatments in teaching are illustrated. The pedagogical experience favors the dissemination of Martí's thought in the new generations.

Key words: Martí's thoughts, value, teaching, paradigm

INTRODUCCIÓN

En Cuba es interés del Estado la formación de las nuevas generaciones, por lo que la escuela tiene una trascendental importancia en la educación de los valores. En la actualidad no se concibe un proceso educativo centrado únicamente en la adquisición de conocimientos, es consciente el interés por contribuir a la formación de ciudadanos con valores, que les permita no sólo convivir en el mundo actual, sino comprometerse con su transformación.

Cada persona selecciona un modelo a seguir teniendo en cuenta su forma de actuar sustentada en los principios heredados de sus familiares o padres. José Martí constituye un paradigma para los cubanos por su actitud ante la vida, por su rica y oportuna labor revolucionaria, y por su prolífera obra literaria.

Su oratoria y escritura revelan la grandeza de su pensamiento y la genialidad en la creación de los recursos expresivos para transmitirlo. Su vocación discursiva es el resultado de sus constantes lecturas y de captar los modelos lingüísticos de los autores.

Su vasta obra abarca 27 tomos que se encuentran clasificados por temas. Para su más rápida localización se creó primeramente el Ideario pedagógico por Herminio Almendros, después el Diccionario martiano por Ramiro Valdés Galarraga en el que se busca por palabras, y por último los Cuadernos martianos por Cintio Vitier, estudiarlos o consultar la fuente: las Obras Completas, representa trabajar con el legado cultural del Héroe Nacional.

Acuña al principio del siglo XX con el término de axiología (del griego axia = valor y logos = estudio, tratado) esta rama del saber filosófico ha tratado de dar respuesta a la naturaleza de los valores humanos. Como ciencia de los valores se integra orgánicamente al saber filosófico y expresa una de sus determinaciones esenciales: el carácter cognoscitivo, valorativo, práctico y comunicativo de la actividad humana.

A lo largo de la humanidad, el hombre ha utilizado diferentes vías para transmitir a las diferentes generaciones aquellos valores que se consideran básicos para la formación ciudadana. Cada sociedad y dentro de ella, las clases sociales, establecen los valores que rigen el modo de actuación de los seres humanos.

"Los valores son determinaciones espirituales que designan la significación positiva de las cosas, hechos, fenómenos, relaciones y sujetos, para un individuo, un grupo o clase social o la sociedad en su conjunto".(1)

La investigación requiere del empleo de métodos histórico-lógico y el analítico-sintético para la valoración de la personalidad martiana y de la formación de valores. Se utiliza la encuesta y su procesamiento porcentual para identificar su aplicación en el contexto docente.

Se propone como objetivo: Demostrar el valor del pensamiento martiano como paradigma humano y verbal para el trabajo educativo en la docencia contemporánea.

DESARROLLO

Dentro de la autosuperación profesional se eligen las necesidades. La lectura e interpretación de la obra martiana constituye una premisa profesional. Su planificación en correspondencia con los contenidos de los programas de estudio enriquece la calidad de la docencia. Al valorar los textos del Apóstol se debe tener en cuenta que son:

- un modelo lingüístico por la unidad contenido-forma que lo identifica
- un ejemplo de la solidez ideológica
- un repositorio de temas infinitos con una vasta sabiduría
- una fuente de valores humanos en la que se realiza el patriotismo

El empleo de pensamientos martianos en las clases de diferentes asignaturas estimula el conocimiento de la literatura del Héroe Nacional. Para ello se pueden utilizar en los momentos oportunos. Si los contenidos de la clase son complejos o se revisará una evaluación con resultados negativos se comenzará con la lectura y análisis de las siguientes afirmaciones:

"... los errores son una utilísima semilla". (2)

"... hay errores saludables". (3)

"El hombre sincero tiene derecho al error". (4)

Sabiamente, José Martí ofrece sus concepciones sobre el tema. En la primera utiliza una imagen representada por una semilla para reflejar su valor instructivo al aprender de cada error para no volver a cometerlo. En la segunda selecciona el adjetivo saludable para ilustrar lo que aportan los errores a la vida de los seres humanos cuando son vistos como beneficiosos. En la tercera reconoce que cometerlos es un derecho de las personas francas. Con ellas se crea un ambiente favorable al aprendizaje.

Para el desarrollo de habilidades lingüísticas y la reafirmación de los valores se seleccionan textos como el que aparece a continuación:

LOS DOS PRÍNCIPES

Idea de la poetisa
norteamericana
Helen Hunt Jackson

El palacio está de luto
Y en el trono llora el rey,
Y la reina está llorando
Donde no la pueden ver:
En pañuelos de holán fino
Lloran la reina y el rey:
Los señores del palacio
Están llorando también.
Los caballos llevan negro
El penacho y el arnés:
Los caballos no han comido,
Porque no quieren comer:
El laurel del patio grande
Quedó sin hoja esta vez:
Todo el mundo fue al entierro
Con coronas de laurel:
-¡El hijo del rey se ha muerto!
¡Se le ha muerto el hijo al rey!
En los álamos del monte
Tiene su casa el pastor:

La pastora está diciendo
“¿Por qué tiene luz el sol?”
Las ovejas, cabizbajas,
Vienen todas al portón:
¡Una caja larga y honda
Está forrando el pastor!
Entra y sale un perro triste:
Canta allá adentro una voz-
“¡Pajarito, yo estoy loca,
Llévame donde él voló!”:
El pastor coge llorando
La pala y el azadón:
Abre en la tierra una fosa:
Echa en la fosa una flor:
--¡Se quedó el pastor sin hijo!
¡Murió el hijo del pastor!

Antes de leerlo se orientan actividades de anticipación:

¿Por qué se caracterizan los seres humanos?

¿La diferencia económica cambia los sentimientos humanos? ¿Por qué?

Los invitamos a leer y analizar un poema que los ayudará a responder estas interrogantes y otras.

¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias entre las dos familias?

¿Qué ocurre con los animales de cada lugar?

¿Qué cualidad pretende José Martí cultivar en los lectores? ¿Por qué?

Se cultiva la sensibilidad ante la muerte, se destaca el dolor humano independientemente de la posición social y la identificación de la naturaleza con el hombre que la cuida y quiere.

También es útil para la enseñanza de la ética con los diversos valores. Se ilustra con los fragmentos siguientes:

Responsabilidad

La responsabilidad es el cumplimiento del compromiso contraído ante sí mismo, la familia, el colectivo y la sociedad.

La medida de la responsabilidad está en lo externo de la educación, y cuando se sea responsable de todo, todavía no se es responsable de haber nacido hombre, y de obrar conforme a lo que aún existe de fiero y de terrible en nuestra naturaleza. (5)

No puede ser; un deber y no cumplido es faltar a él. (6)

Se analizarán en el tema de la ética como presupuestos básicos de la formación. Se pueden distribuir para dos equipos y debatir su aplicación a la especialidad.

El cultivo de la lengua materna es una prioridad para la acertada comunicación de cualquier profesional. Se invitará a opinar sobre los textos seleccionados:

"Edúquese en el hábito de la investigación, en el roce de los hombres y en el ejercicio constante de la palabra, a los ciudadanos de una república que vendrá a tierra cuando falten a sus hijos esas virtudes". (7)

Si se trabaja con futuros docentes se elegirán pensamientos representativos de la formación vocacional, tales como:

"La enseñanza ¿quién no lo sabe? Es ante todo una obra de infinito amor".(8)

Según José Martí cómo debe ser la enseñanza y por qué.

Esta muestra de actividades refleja su variedad e intencionalidad, dirigidas a fusionar la lectura, comprensión con la formación de valores y la vigencia del pensamiento martiano.

Se presenta la propuesta al colectivo de docentes y se solicitan sus criterios por medio de una encuesta. Los veinte profesores expresan:

- Estudiar a José Martí es una tarea sistemática dada la extensión y variedad de su pensamiento para el 90%.
- Insertar coherentemente los pensamientos con los contenidos favorece el trabajo educativo fluido para el 100%.

- Es una forma de revitalizar el estudio de la obra martiana para el 100%.
- Se ilustra la altísima sensibilidad del Apóstol para el 100%.
- Se comprueba la vigencia del pensamiento martiano para todos los tiempos.

La experiencia es positiva. Estimula a profesores y estudiantes a reconocer el valor del pensamiento en la docencia y en la vida.

CONCLUSIONES

El estudio de la literatura del Héroe Nacional constituye una vía para la motivación de las clases, la exaltación a la ética y al cultivo de la lengua materna.

Se ilustra el carácter selectivo de los textos y su tratamiento en la docencia. Se percibe admiración por la riqueza expresiva y la profundidad ideológica. Se aprecia la originalidad, la diversidad de los textos y de sus mensajes.

La experiencia favorece la calidad de la clase, la autosuperación de los profesores y la divulgación del pensamiento martiano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1.-VII Seminario Nacional para Educadores, curso 2007-2008)
- 2.- Martí J. Lectura en la reunión de emigrados cubanos en Steck Hall, Nueva York, 24 de enero de 1880, t. 4 p. 184.
- 3.- _____. Francia, La Opinión Nacional, Caracas, 30 de diciembre de 1881, t. 14 p. 369.
- 4.- _____. Federico Proaño, periodista", Patria, Nueva York, 8 de septiembre de 1894, t. 8 p. 257.
- 5.- _____. "Escenas Mexicanas", Revista Universal, México, 16 de julio de 1875, en Obras Completas, t.6, p.267
- 6.- _____. Fragmento , en: " Obras Completas, t.22, p. 327
- 7.- _____. "Bronson Alcott, el Platoniano", t. 13 p. 189.
- 8.- _____. "Cartas de Martí", La Nación, *Buenos Aires*, 14 de noviembre de 1886, t. 11 p. 82.

ACCIONES PARA LA TAREA VIDA DESDE EL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS

Autoras: DrC Alicia González Campello

MSc. Sarah Reina Nocedo Rodríguez, sarahreina2016@gmail.com

MSc. Juana María Henry Genes

Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo"

RESUMEN

Con el avance del desarrollo industrial del planeta, se acelera el deterioro del medio ambiente. El Gobierno cubano y su sistema educacional orientan trabajar sobre la conciencia individual y colectiva con la Tarea Vida. Los departamentos universitarios estudian su instrumentación en las asignaturas como parte del trabajo metodológico. A partir de la creatividad de los profesores se presentan alternativas. El objetivo es: demostrar el valor de las acciones para el cumplimiento de la Tarea Vida como necesidad cultural y de supervivencia desde las asignaturas Español Básico, Comprensión y construcción del texto científico e Inglés. Se utilizan como métodos el histórico-lógico, el analítico-sintético y el estudio documental unidos al procesamiento porcentual derivado intercambio metodológico para el análisis de las acciones de la Tarea Vida y su aplicación progresiva para que los estudiantes lo asimilen con su participación en las actividades docentes y en la vida social como vía para la creación de la conciencia ambientalista y una exigencia contemporánea para que se modifique la conducta humana hacia la conservación de la Madre Tierra y de sus habitantes. La experiencia es positiva y diversa, dada la preparación de los profesores del departamento que desde su maestría pedagógica inciden en la formación ecológica de los estudiantes.

Palabras clave: Tarea Vida, profesores, estudiantes, conciencia ecologista

SUMMARY

With industrial advancement, the deterioration of the environment throughout the planet has accelerated. The Cuban Government and its educational systems guide the development of the Life Task in order to develop individual and collective conscience in the terms of environmental improvement. The university institutions study its instrumentation in the subjects as a part of the methodological work. Alternatives are presented from the teachers' creativity. The objective is to demonstrate the value of tasks to fulfill the Life Task as a cultural and survival necessity from the subjects Basic Spanish, Comprehension and construction of scientific texts as well as English Language. Methods such as historical-logical, analytical-synthetic and documental studies joined percentage procedures derivated to methodological interchange for the analyses of the actions in Tarea Vida and its progressive application in activities and in social life and in this way create an environmental awareness and a requirement capable of modifying human behavior towards the conservation of Mother Earth and its inhabitants. As a result of the teachers' preparation and their pedagogical expertise, the experience has been positive and diverse, in a way that has favored ecological formation of the students.

Keywords: Life Task, professors, students, ecological conscience.

“Convertid un árbol en leña
y podrá arder para vosotros;
pero ya no producirá flores
ni frutos”.

Rabindranath Tagore

INTRODUCCIÓN

La escuela cubana, a partir del Triunfo de la Revolución, asume la herencia pedagógica de José Martí por su carácter humanista. Dentro de su prédica está el vínculo estudio-trabajo: "Puesto que a vivir viene el hombre, la educación ha de prepararlo para la vida. En la escuela ha de aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida ha de luchar. Escuela no debería decirse, sino talleres. Y la pluma debía manejarse por la tarde en las escuelas; pero por la mañana, la azada" (1). Esta concepción se orienta como una práctica para todos los niveles de enseñanza. Se inició con los huertos escolares, en una primera etapa con hortalizas y vegetales para el autosuministro a los comedores escolares y en una segunda etapa con la siembra de plantas para el fomento de la medicina natural y tradicional.

En la Educación Secundaria y Preuniversitaria, además se participaba de las escuelas al campo como parte de la formación laboral. Esta práctica fue disminuyendo hasta que solo se asisten los de oncenno grado durante quince días. También los círculos de interés en los Palacios de los pioneros contribuyeron y contribuyen con el principio martiano. En la Educación Politécnica se trabajaba en los talleres de cada centro y en los de la producción; en la actualidad se mantiene, desde el vínculo con la Empresa.

En la Educación Superior en el período lectivo se manifiesta en las diferentes modalidades de la práctica, en los trabajos voluntarios y en la etapa vacacional con las Brigadas Estudiantiles de Trabajo. Su intención es como dijera José Martí “la preparación del hombre para la vida”.

Con el avance del desarrollo industrial del planeta, se acelera el deterioro del medio ambiente. En 1992, en la Cumbre de Río, Fidel Castro presentó el tema como una

preocupación para el momento y el futuro desde la gran responsabilidad que asumen los Jefes de Estado: "Una importante especie biológica está en riesgo de desaparecer por la rápida y progresiva liquidación de sus condiciones naturales de vida: el hombre. (...)

Aplíquese un orden económico internacional justo. Utilícese toda la ciencia necesaria para un desarrollo sostenido sin contaminación. Páguese la deuda ecológica y no la deuda externa. Desaparezca el hambre y no el hombre" (2).

Su llamado es resultado del creciente interés económico que predomina y las consecuencias que el cambio climático ha desatado con diversos fenómenos naturales que limitan la existencia humana.

El Gobierno cubano y su sistema educacional orientan trabajar sobre la conciencia individual y colectiva desde las diferentes asignaturas y los subsistemas. Ante las catástrofes ocurridas en el siglo XX y en los inicios del XXI es imprescindible asumir nuevas medidas, que en el caso de Cuba se materializa con la política estatal titulada Tarea Vida.

Surgió en abril del 2017 y entre sus objetivos están: Garantizar la protección y el uso racional de los recursos naturales, la conservación de los ecosistemas, y el cuidado del medio ambiente y del patrimonio natural de la nación en beneficio de la sociedad..., Elevar la calidad ambiental y Disminuir la vulnerabilidad del país ante los efectos del cambio climático mediante la ejecución gradual del Plan de Estado para el enfrentamiento al Cambio Climático" (3).

Entre los "Principios en que se sustentan la gestión y la política ambiental cubana" se destacan: Desarrollo sostenible; Derecho a disfrutar de un medio ambiente sano y deber ciudadano con la protección del medio ambiente; Participación activa de todos los actores sobre la base de la concertación, la cooperación y la corresponsabilidad; Educación, comunicación e información ambiental orientada a desarrollar la cultura ambiental en la ciudadanía; La ciencia, la tecnología y la innovación en función de contribuir a la solución de los problemas ambientales; Aplicación del enfoque ecosistémico y de paisaje; Visión preventiva; y Formación técnica, profesional y

científica de los recursos humanos para enfrentar los problemas ambientales y un soporte tecnológico adecuado (4).

Cuba establece su política que se explicita en Los Lineamientos del Partido Comunista de Cuba. En el 107 se declara: "Acelerar la implantación de las directivas y de los programas de ciencia, tecnología e innovación, dirigidos al enfrentamiento del cambio climático, por todos los organismos y entidades, integrando todo ello a las políticas territoriales y sectoriales, con prioridad en los sectores agropecuario, hidráulico y de la salud. Elevar la información y capacitación que contribuya a objetivizar la percepción de riesgo a escala de toda la sociedad"(5).

La derivación de los objetivos, el cumplimiento de los principios y de este lineamiento se instrumentan en las instituciones según su función social. Cada una debe velar por la formación ciudadana. La Educación Superior dentro de las estrategias curriculares contiene la educación ambiental -antes era un eje transversal y un Programa Director- que ha desarrollado diversas acciones desde una mirada interdisciplinaria en los colectivos de año, de asignaturas y disciplinas.

Para Santos La Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible (EA p DS) es: Proceso educativo, que incorpora de manera integrada y gradual las dimensiones económica, político-social y ecológica del desarrollo sostenible a la educación de los estudiantes y docentes del Sistema Nacional de Educación y se expresa en modos de pensar, sentir y actuar responsables ante el medio ambiente (6).

Cada universidad, dentro de su estrategia de trabajo metodológico, proyecta acciones para lograr ese desarrollo sostenible a que se aspira. Los colectivos de año, de asignaturas y disciplinas son los responsables de ejecutarlas convenientemente desde su carácter de sistema, tanto en sus actividades del claustro, facultades, departamentos y aulas, teniendo en cuenta las tres dimensiones del Desarrollo Sostenible: ecológica, político-social y económica, las que permitirán la reconstrucción de saberes: cognitivos, procedimentales y actitudinales por su valor en la práctica educativa y social.

El contenido de la estrategia curricular de medio ambiente -que en los centros de Educación Superior, cada carrera la diseña y aplica- *se sustenta en tres ideas básicas:* El *dominio de los conceptos claves* sobre medio ambiente para el desarrollo sostenible

y sobre la problemática ambiental, que propicie la *formación de valores* como fundamento para la acción; el *carácter consciente del aprendizaje* de los fenómenos ambientales desde el contenido de las disciplinas y la *resolución de problemas interdisciplinarios* con enfoque ambientalista (7).

Para el Colectivo de autores representado por Fiallo Rodríguez la interdisciplinariedad "es un proceso y una filosofía de trabajo, es una forma de pensar y proceder para conocer la complejidad de la realidad objetiva y resolver cualesquiera de los problemas que se plantea" (8). Además expresa que "Las relaciones interdisciplinarias son una condición didáctica que permite cumplir el principio de la sistematicidad de la enseñanza y asegurar el reflejo consecuente de las relaciones objetivas vigentes en la naturaleza, en la sociedad y en el pensamiento mediante el contenido de las diferentes disciplinas que integran el plan de estudio de la escuela actual" (9). Son parte del sistema de relaciones que se establecen, por ejemplo la labor de profesores y estudiantes en la Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo" se evidencia en la floresta que ofrece un ambiente verde y puro a los habitantes y visitantes, en la cohesión del trabajo en los colectivos de año, en el trabajo del departamento de Recreación con las actividades extraescolares y con la interacción en conferencias, clases prácticas y seminarios de las diferentes asignaturas de las disciplinas que contiene la carrera.

Entre los niveles de las relaciones interdisciplinarias se encuentran: la intradisciplinariedad, la multidisciplinarias, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Esta última es el nivel superior de ellas; "supone la construcción de un sistema total que no tuviera fronteras rígidas entre las disciplinas" (10). Mezcla las formas generales del currículo y las particulares o específicas que aluden a orientaciones propias del período y que influyen en la personalidad de los estudiantes, ciudadanos que interactúan en la sociedad para su mejoramiento, para que se fortalezca la conciencia ecológica en cualquier momento de la vida del estudiante hoy, mañana formador de nuevas generaciones que deben cuidar y aportar al Planeta.

La herencia pedagógica cubana forma para el presente y el futuro de los hombres, mujeres y niños desde los fundamentos de la ciencia. Según Justo Chávez las

categorías son: educación, enseñanza y aprendizaje: pensar y sentir. Sobresale en este sistema el valor del sentimiento por el humanismo de Félix Varela, José de la Luz y Caballero y José Martí.

Como metodología se utilizan los métodos histórico-lógico, el analítico-sintético y el estudio documental de lo establecido para el cuidado del medio ambiente y la Tarea Vida. El procesamiento porcentual revela los resultados del intercambio metodológico entre los profesores del departamento de Idiomas –integrado por profesores de Español e Inglés– desde el análisis cualitativo de la experiencia que aplican los profesores de Idiomas.

El objetivo es: demostrar el valor de las acciones para el cumplimiento de la Tarea Vida como necesidad cultural y de supervivencia desde las asignaturas Español Básico, Comprensión y construcción del texto científico e Inglés.

DESARROLLO

La instrumentación de la Tarea Vida fluye a partir de la creatividad de los profesores de cada disciplina, que estudian sus potencialidades para su inserción coherente con los contenidos de sus clases. En el caso de las asignaturas de lengua: Español, Comprensión y construcción del texto científico e Inglés se renueva por la necesidad de utilizar textos para su comprensión y temas para exponer, debatir y escribir.

Participan en la experiencia 17 profesores de Idiomas. Predomina la maestría pedagógica en el colectivo.

En la Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo", en el departamento de Idiomas se diseñaron actividades metodológicas -en la Estrategia- para la preparación de su colectivo: el ciclo de clases: metodológica demostrativa, instructiva y abierta. Estas concluyeron con un taller por cada asignatura (Español e Inglés) para ilustrar los modos de actuación. Durante este sistema de actividades se propuso influir en la formación lingüística de los estudiantes en cada clase, en la Universidad o en la comunidad para crear un ambiente saludable y de paz al estimular estos modos de actuación en correspondencia con el Modelo del Profesional desde el respeto y el cumplimiento de la ética profesional con las siguientes acciones:

1. Al iniciar las clases (o en el momento que se considere oportuno) presentar, en una laptop o circular por zapy, imágenes para intercambiar opiniones. Se utilizarán imágenes con el planeta rodeado de una zaeta con vegetación, vertimientos líquidos tóxicos y otras que faciliten los comentarios de los estudiantes.

2. Selección de situaciones comunicativas

- Presentación de situaciones comunicativas para desarrollar dramatizaciones y/o reflexiones sobre la conservación del medio ambiente desde una actitud consciente. Por ejemplo:

a) Las excursiones y recorridos en contacto con la naturaleza forman parte de la recreación de los jóvenes. Mencione alguno de estos viajes realizados por usted y cómo deben comportarse las personas para preservar la naturaleza.

b) La contaminación ambiental, la desertificación y la deforestación amenazan con la extinción de la especie humana en nuestro planeta. Exprese su opinión al respecto. ¿Qué aconsejaría para evitar tal catástrofe?

3. Presentación de textos de diferentes personalidades para reflexionar sobre el valor de sus mensajes ambientalistas.

- Se leerán fragmentos de discursos del Comandante Fidel Castro y de otros autores para opinar sobre su contenido.

Reflexiona, con tus compañeros, amigos y familiares, sobre los mensajes de los siguientes textos:

"También el fenómeno de El Niño está influyendo, son ya los cambios de clima, y no solo los cambios de clima, sino también la deforestación. Ese es el precio que la humanidad empieza a pagar por toda la agresión a la naturaleza, por ello el énfasis creciente en las cuestiones del medio ambiente, en la necesidad de darle cada vez mayor importancia al problema".

Fidel Castro Ruz (Discurso pronunciado en la clausura del XII Foro Nacional de Ciencia y Técnica, Palacio de las Convenciones, Ciudad de La Habana, 21 de noviembre de 1998).

En Inglés se trabajarán los textos: What's the environmental pollution?, Recycling, Acid Rain.

IV. Trabajo con canciones ecologistas para debatir sobre el cuidado del medio ambiente desde las posiciones de los artistas

Canción We Are the World, de Michael Jackson y Harry Belafonte

<p>There comes a time when We heed a certain call When the world must be Together as one. There are people dying And it's time to lend them a hand To life there a greatest gift of all We can go on, pretending day by day That someone somewhere Will soon make a change We are all a part of gods great family And the truth, you know Loves is all we need We are the word, we are the children We are the ones who makes a better day So let's start giving There a choice we're making We're saving out own lives It's true we'll make a better day Just you and me.</p>	<p>Send them your so They'll know that someone cares And their lives will be stronger and free As God has shown us by Turning stones to bread So we all must lend a helping hand We are the word, we are the children We are the ones who makes a better day So let's start giving There a choice we're making We're saving out own lives It's true we'll make a better day Just you and me. When you're down and out There seems np hope at all But if you believe there's no way We can fall Let realize that a chance canly come When we stand together as one We are the word, we are the children We are the ones who makes a better day So let's start giving There a choice we're making We're saving out own lives It's true we'll make a better day Just you and me.</p>
---	--

- Tratamiento a efemérides ecológicas

Por la significación de temas cruciales para el hombre se han designado días mundiales. ¿A qué se dedica el 5 de junio y por qué?

Existen otras efemérides ambientalistas que se relacionan a continuación: 2 de febrero, Día Mundial de los Humedales; 22 de marzo, Día Mundial del Agua; 23

de marzo, Día Meteorológico Mundial; 22 de abril, Día de la Tierra; 24 de abril, Día Internacional de la Concientización respecto al Ruido; 9 de mayo, Día Internacional de las Aves; 5 de junio, Día Mundial del Medio Ambiente; 17 de junio, Día Mundial de Lucha contra la Desertificación y la Sequía; 8 de junio, Día de los Océanos; 11 de julio, Día Mundial de la Población; 16 de septiembre, Día Internacional de la Preservación de la Capa de Ozono; Última semana de septiembre, Día Marítimo Mundial; Primer lunes de octubre, Día Mundial del Hábitat; 17 de octubre, Día Internacional para la Erradicación de la Pobreza; 16 de octubre, Día Mundial de la Alimentación; Primer sábado de octubre, Día Interamericano del Agua; y 29 de diciembre, Día Internacional de la Diversidad Biológica.

V. Presentación de afiches, fotos y videos que ilustren actitudes favorables y desfavorables sobre el medio ambiente para propiciar el debate entre los estudiantes. Por ejemplo: Observa y responde:

- ¿Qué sentimientos despierta cada uno? (muestras: fotos de variaciones climáticas, de la deforestación, el afiche del Acuerdo de París y de videos: canción We Are the World, de Michael Jackson y Harry Belafonte, canción Ballenas de Roberto Carlos y canción Earth Song). Piensa cómo puedes o podemos evitar esos desastres.

- ¿Ese es el futuro que queremos para nuestra familia y para el mundo? ¿Qué se puede hacer?

- Lee cuidadosamente el Acuerdo de París que te ofrece el afiche ¿Coincides o discrepas? ¿Por qué?

¿A qué acuerdos podemos llegar los cubanos? ¿Cómo se lo explicarías a los miembros de tu brigada y a tus alumnos?

- Trabajo con el texto jurídico

Análisis de los artículos de la Constitución de Cuba sobre el medio ambiente y la política educacional, científica y cultural.

- Incluir la línea investigativa la Tarea Vida en el departamento

Se convoca a los alumnos ayudantes y a otros estudiantes a participar.

Se coordinaron con la FEU, pero por la pandemia no se han ejecutado, las siguientes acciones :

- VI. Convocatoria para la siembra de plantas y árboles en espacios de las casas o zonas aledañas.

Convocatoria **Purifica tu aire**

La contribución a la oxigenación del medio ambiente constituye una necesidad, por lo que debes estimular a los demás a sembrar plantas y árboles que beneficien tu vida y la de la sociedad.

Ante los problemas ambientales y el aumento de las enfermedades respiratorias te convocamos a: sembrar árboles y plantas medicinales, regarlos sistemáticamente para su crecimiento sano; promover la siembra de árboles y plantas medicinales entre tus compañeros, vecinos y estudiantes de tus prácticas; y a publicar tu foto o video en la web de la Universidad o entre tus contactos como divulgación de esta sana actividad.

- Concurso **Tarea Vida**

Crea un texto, en inglés o español, teniendo en cuenta la diversidad textual en el que expreses tus ideas sobre el medio ambiente. Puede ser: una carta para sensibilizar a los demás a cuidar el medio ambiente, un poema dedicado a la naturaleza, una historia ecológica, una pintura, un afiche, una colección de fotos u otra iniciativa.

Se publicará en el sitio web de la Universidad.

- Busca el mejor video sobre el medio ambiente

Se pueden bajar videos o filmar situaciones que propicien el debate sobre las actitudes humanas positivas y negativas.

Se debatirán en el aula como parte de la reafirmación de la conciencia ecológica. Se publicará en el sitio web de la Universidad.

- Concurso fotográfico: **Lo más feo, lo más bello y lo más interesante del medio ambiente**

Se fotografiarán actos positivos y/o negativos que permitan la reflexión y eleven la conciencia ecológica. Se escribirán, debajo de las fotos, mensajes en inglés o español para propiciar el debate.

Se publicará en el sitio web de la Universidad.

4. Convocatoria para un Mural ecologista

Los estudiantes con aptitudes para el dibujo en coordinación con la FEU y su Decanato deberán seleccionar la pared en la que se diseñará un Mural ecologista.

Se requiere de un prediseño para estructurar los espacios de cada dibujante y ofrecer diversidad de mensajes.

Cada una debe ser analizada y adaptada por los profesores, por la FEU y por los estudiantes para su posible aplicación progresiva, directa o enriquecida según su participación en las actividades docentes y en la vida social. Se puede mezclar o utilizar varias en una misma actividad para lograr un debate más rico sobre la cultura ético-ecológica.

El conjunto de acciones trabajadas por todas las asignaturas del departamento: Español Básico, Comprensión y construcción del texto científico, Inglés I, II, III, IV y en coordinación con otras del currículo durante cada curso escolar, debe tener en cuenta su carácter de sistema y sistemático para fomentar una conciencia ecologista.

Los profesores de departamento de Idiomas en los meses de clases de septiembre a enero del curso 2019-2020, aprecian resultados positivos en las actividades desarrolladas. En el intercambio se muestra que, para el 100%, las imágenes transmiten una carga semántica significativa que impacta en los estudiantes, los debates generados por las situaciones comunicativas, son esclarecedores del tema, propician el tratamiento a las habilidades lingüísticas y la responsabilidad ante el deterioro planetario. Para el 94,1%, el Discurso del Comandante Fidel Castro en la Cumbre de Río sorprende a los estudiantes por la claridad de sus planteamientos y su carácter previsor. Para el 100 %, las efemérides ecologistas llamaron la atención por su

novedad; porque siempre son de carácter histórico o deportivo. Para el 82,3%, ellas revelaron la importancia y diversidad de los elementos ambientales en el mundo. Para el 88,2%, las canciones y los videos refuerzan los mensajes ecologistas por el valor de la música como expresión artística que compromete al autor con su discurso creativo. Para el 100 %, la presentación de afiches, fotos y videos recibió mayor aceptación por la singularidad de ellos, tanto por ilustrar las consecuencias nefastas como para promover una actitud reflexiva y la toma de conciencia progresiva. Para el 82,3%, el trabajo con el texto jurídico le ofrece carácter oficial al tema desde el dominio de lo legislado para su cumplimiento. Dentro de la investigación se destaca que la estudiante Isabela Rubido presentó para la ponencia el tema ambiental con excelentes resultados en Comprensión y construcción del texto científico. Aunque se coordinó con la FEU y no se han ejecutado por la pandemia, los profesores, para el 74,7%, opinan que para los estudiantes la siembra de árboles en las escuelas y las comunidades favorecerá al medio ambiente desde la práctica laboral. Los restantes concursos estimularán su creatividad e influirán en la reafirmación o formación de su conciencia ecologista.

La experiencia ha logrado aceptación en los profesores y estudiantes como seres biosicosociales que asumen la responsabilidad de la supervivencia planetaria.

CONCLUSIONES

Las acciones favorecen la Tarea Vida; constituyen una necesidad cultural y de supervivencia ante las consecuencias que ocasiona el cambio climático al planeta.

La creación de la conciencia ambientalista es una exigencia contemporánea para que se modifique la conducta humana hacia la conservación de la Madre Tierra.

La experiencia demuestra resultados positivos desde las relaciones inter e transdisciplinaria, la creatividad y el compromiso social de los profesores y de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Martí, J (1883). Peter Cooper. La Nación. Buenos Aires, 3 de junio de 1883. OC, t. 13. p. 53.
2. Castro, F (1992). Discurso en la Cumbre de Río de Janeiro. Brasil. p.2.

3. Ministerio de Educación Superior (2018). Dirección de Formación de profesionales. *TAREA VIDA: por y desde CUBA, preservando la HUMANIDAD*. p.10.
4. Ídem. p. 11.
5. Lineamientos del Partido Comunista de Cuba. La Habana: Editora Política. p.10.
6. Santos, I et al (2014). Documento orientador de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible en el perfeccionamiento del SNE. Resultado científico del proyecto Perfeccionamiento de la EA en el SNE. Villa Clara. Documento digital. p.3.
7. Ministerio de Educación Superior (2018). Dirección de Formación de profesionales. *TAREA VIDA: por y desde CUBA, preservando la HUMANIDAD*. p.19-20.
8. Colectivo de autores (2004). Problemas actuales de la Educación. En Reflexiones teórico prácticas desde las Ciencias de la Educación. ISP "Enrique José Varona". p.25

LA GESTIÓN DEL POSTGRADO DESDE EL DEPARTAMENTO DOCENTE UNIVERSITARIO

Autores: DrC. Tomás Castillo Estrella, tomas.castillo@upr.edu.cu
DrC. Yovany Alvarez García, yovany.alvarez@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río

RESUMEN

El trabajo de referencia hace una propuesta teórico-metodológica para el mejoramiento de la gestión del postgrado tanto interno como externo, que se hace desde el Departamento Docente de la universidad. En la realización del mismo se ha tenido en cuenta la aplicación de diferentes métodos de investigación como la sistematización teórica y práctica, el sistémico estructural, la observación, la entrevista y el criterio de expertos. Destaca entre los resultados parciales obtenidos el diagnóstico y caracterización del estado inicial de la variable de estudio, así como la propuesta teórico-metodológica realizada para el perfeccionamiento de la gestión del departamento en la capacitación de los profesionales que atiende.

THE MANAGEMENT OF UPGRADING STUDIES FROM THE PERSPECTIVE OF A UNIVERSITY ACADEMIC DEPARTMENT

SUMMARY

The present work brings a methodological proposal in order to improve the internal and external postgraduated management that is made by the University's Educational Department. At the accomplishment of that, has been taken into account the application of different investigation methods, such as practical and theoretical systematisation, the structural-systemic, the observation, the interview and the experts criterion. It stands out, among the obtained partial results, the diagnostic and the caraterisation of the initial state of the study variable, as well as the methodological proposal to the improvement of the Department management at the profesional's qualification.

INTRODUCCIÓN:

Cada vez se hace más evidente la influencia de la Universidad en el desarrollo económico y social de un país, de ahí que ocuparse de elevar la calidad en los procesos de formación de profesionales y la investigación científica, constituye retos de la Educación Superior en el mundo actual.

Lo anterior hace que la formación continua de profesionales se haya constituido en un proceso necesario para garantizar la adecuada calidad de las actividades que estos ejecutan o dirigen en sus respectivos contextos de actuación. Este propósito está muy ligado a la calidad con que hoy se desarrolla el postgrado en las universidades, y en particular desde el departamento docente, célula básica para la gestión del mismo.

La situación antes descrita, está condicionada por un auge creciente en las necesidades de capacitación de profesionales de los más diversos organismos e instituciones tanto en el sector estatal como no estatal, el cambio de estrategias de formación ante las nuevas necesidades de sistematización del conocimiento, que cada vez se renueva con mayor velocidad y complejidad, los cambios en el contexto económico y social del país y el perfeccionamiento en los currículos universitarios, todo lo cual exigen nuevos roles a las universidades y en particular al departamento docente ante la complejidad que tiene el proceso formativo.

A partir del análisis de documentos, la experiencia de los investigadores y los resultados de la aplicación de variados métodos empíricos, se pudo determinar que existen insuficiencias en el postgrado que se desarrolla desde el departamento docente de la universidad, que limita el cambio de calidad en los procesos asociados a los profesionales de la universidad y fuera de ella, lo que identifica una contradicción inicial entre la necesidad de preparación de los profesionales y las potencialidades para el cambio existentes, que no son explotadas al máximo.

En aras de indagar en las causas de dicho problema social, se efectuó una valoración causal, la cual reveló:

- ✓ Insuficiencias en la gestión del postgrado desde el departamento docente que no promueve suficientemente el sistema de relaciones que deben dinamizar los procesos de formación continua de los profesionales.

- ✓ La no relación entre el postgrado y la investigación científica que se desarrolla desde los departamentos docentes universitarios.
- ✓ El posgrado no siempre potencia la innovación.
- ✓ Las insuficiencias en la preparación de los directivos para asumir el perfeccionamiento continuo del postgrado.

Estas valoraciones están en correspondencia con la situación que en la actualidad presenta la formación continua de profesionales, reconocida en los lineamientos del partido en Cuba como capacitación y la manera en que esta se gestiona en las universidades, de ahí que el *problema científico* se formula como sigue: ¿Cómo perfeccionar el proceso de gestión del postgrado desde el departamento docente universitario, que mejore los resultados de la formación continua de los profesionales que atiende? Del anterior problema se deriva el siguiente *objeto de investigación*: proceso de gestión del postgrado desde el departamento docente universitario. Para encontrar solución al problema asumido se propone como *objetivo de la investigación*: Elaborar una propuesta teórico-metodológica para la gestión del postgrado desde el departamento docente en la Universidad de Pinar del Río, que mejore los resultados de la formación continua de los profesionales que atiende.

DESARROLLO:

1. Resultados del diagnóstico a la actividad de gestión del postgrado a nivel de departamentos docentes de la Universidad de Pinar del Río

Como resultado de las visitas integrales del Rector a las Facultades de la Universidad se concibió un diagnóstico que nos permitiera conocer el estado en que se encontraba la gestión del postgrado desde el departamento docente universitario, por coincidir esta con la variable de estudio de la investigación. Para ello se tuvo en cuenta un grupo de indicadores que conformaron el contenido de los instrumentos de los métodos empíricos, los cuales fueron aplicados a los siete decanos de las facultades de la Universidad de Pinar del Río (UPR), a los jefes de departamento y a veinte docentes del

claustro de la universidad y treinta profesionales que participaban en actividades de capacitación organizadas por los departamentos docentes en la provincia.

Entre los indicadores trabajados se encuentran:

-grado en que el departamento determina las necesidades e intereses de los docentes para la capacitación interna y externa.

-respuesta que el departamento ofrece a la demanda de capacitación interna y externa.

-proyección a corto, mediano y largo plazo de la capacitación de los docentes del departamento.

-grado de participación de los docentes en la planificación y desarrollo de la capacitación.

-control a la marcha del proceso de formación doctoral de los profesionales que atiende el departamento.

-nivel en que se gestionan becas de investigación para los docentes en formación doctoral.

-nivel en que el departamento docente concibe el trabajo metodológico para la capacitación que coordina.

-grado en que se utiliza sistemáticamente los patrones de calidad de las diferentes figuras del postgrado para el seguimiento a la acreditación por el departamento.

-grado en que el departamento da seguimiento al cumplimiento de los objetivos y criterios de medidas para el año relacionados con el postgrado.

-grado alcanzado en la medición de los niveles de satisfacción e impacto del postgrado que desarrollan.

El diagnóstico realizado permitió ofrecer la siguiente caracterización del objeto de estudio, expresados en fortalezas e insuficiencias.

Entre las *fortalezas* se encuentran:

- ✓ Diseño, ejecución y control del plan anual de superación profesional que responde al 100% de las demandas solicitadas por los organismos e

instituciones de la provincia relacionadas con el área del conocimiento para el que forman los profesionales.

- ✓ Existencia y desarrollo de un sistema de superación profesional para adiestrados y profesores del departamento, que garantiza la continuidad y sistematicidad en la formación del claustro, a través del desarrollo de cursos básicos generales y actividades de profundización y actualización.
- ✓ Ejecución de un sistema de posgrado académico estable, avalado por 6 programas de doctorado, 13 de maestrías y 10 programas de especialidades, todos en áreas del conocimiento en las cuales los departamentos poseen proyectos de investigación que responden a prioridades del territorio.
- ✓ El departamento posee una estrategia de formación doctoral que garantiza el cumplimiento de la proyección de defensas hasta el 2027.
- ✓ Participación de profesores de los departamentos docentes de la UPR en la 1era edición de la Escuela Preparatoria para la Formación Doctoral, de la cual ya egresaron sus primeros 50 estudiantes con los proyectos de investigación realizados como paso previo a la solicitud del aval al CITMA.
- ✓ Cada departamento posee la estrategia de evaluación y acreditación de los programas académicos que garantiza el mejoramiento continuo, en función de las condiciones de cada programa, en las categorías de acreditación. En estos momentos 13 de los 29 programas existentes se encuentran acreditados, que representa el 45% del total.
- ✓ Integración de la actividad de capacitación a los proyectos de desarrollo local que se llevan a cabo en la provincia extendidos a todos los municipios del territorio.
- ✓ En la capacitación a cuadros, se ha desarrollado con calidad las ediciones de los diplomados de Dirección y Gestión Empresarial y Administración Pública en la Escuela Provincial del PCC, así como otras actividades y cursos en respuesta a las demandas de los territorios y el gobierno.

- ✓ Participación de los departamentos en la Comisión de Postgrados (COPEP) a nivel de la universidad para la aprobación de diferentes trámites, así como espacio para el intercambio de saberes.
- ✓ Actualización de la nueva Comisión de Grados Científicos a nivel de la nueva universidad integrada.

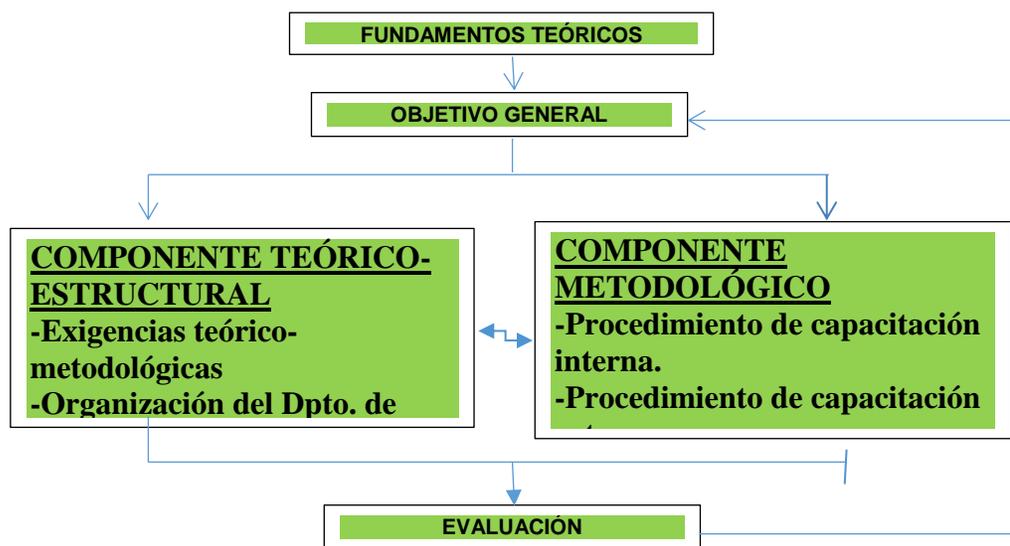
Entre las principales *insuficiencias* que se identificaron en el desarrollo del proceso del postgrado desde el departamento docente se encuentran:

- ✓ Deficiencias en la gestión de los programas académicos, en particular en el desarrollo del trabajo metodológico.
- ✓ Insuficiencias en la actualización sistemática de la documentación de los expedientes de los programas académicos de postgrados y en el de los estudiantes participantes.
- ✓ Baja eficiencia de algunos programas de doctorados.
- ✓ Entrega tardía de la documentación correspondiente a las autoevaluaciones para la acreditación de los Programas Académicos de las Especialidades.
- ✓ Debilidades en la determinación de las necesidades e intereses de superación de los docentes de la universidad y de los profesionales en ejercicio.
- ✓ No se utilizan todas las vías posibles para la superación de los profesores a tiempo completo.
- ✓ Insuficiencias en los procesos de medición de satisfacciones e impacto del postgrado.
- ✓ Insuficiencias en la relación postgrado investigación que permita lograr una superación dirigida a la solución de problemas.
- ✓ Débil protagonismo de los participantes en el desarrollo del postgrado.

2. Propuesta teórico-metodológica para la gestión del postgrado desde el departamento docente de la universidad

Con el fin de dar respuesta a las principales insuficiencias determinadas resultado del diagnóstico y como respuesta al problema científico planteado, se elaboró la siguiente PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA, la cual está centrada en la relación que se establece entre dos grandes componentes, uno relacionado con algunas ideas teóricas que se consideran importantes aplicar unido a aspectos de tipo organizativos que permitan una mayor funcionalidad en el trabajo del departamento docente universitario y otro componente, que se ha llamado metodológico y que tiene como fin encauzar procedimiento que le permitan al departamento gestionar su política en materia de capacitación de sus miembros y de los profesionales preparados por la institución. Seguidamente, y por razones de espacio, se hace énfasis en las características de cada componente.

Representación gráfica de la propuesta



OBJETIVO GENERAL:

Perfeccionar el proceso de gestión del postgrado, desde el departamento docente en la Universidad de Pinar del Río, que mejore los resultados de la formación continua de los profesionales que atiende.

COMPONENTE TEÓRICO-ESTRUCTURAL

El mismo está conformado por dos momentos, las exigencias teórico-metodológicas que identifican los presupuestos teóricos sobre los cuales se basa la propuesta en su conjunto y un grupo elementos organizativos a tener en cuenta dirigidos al perfeccionamiento del trabajo departamental en función de la capacitación interna y externa que debe dirigir esta importante instancia.

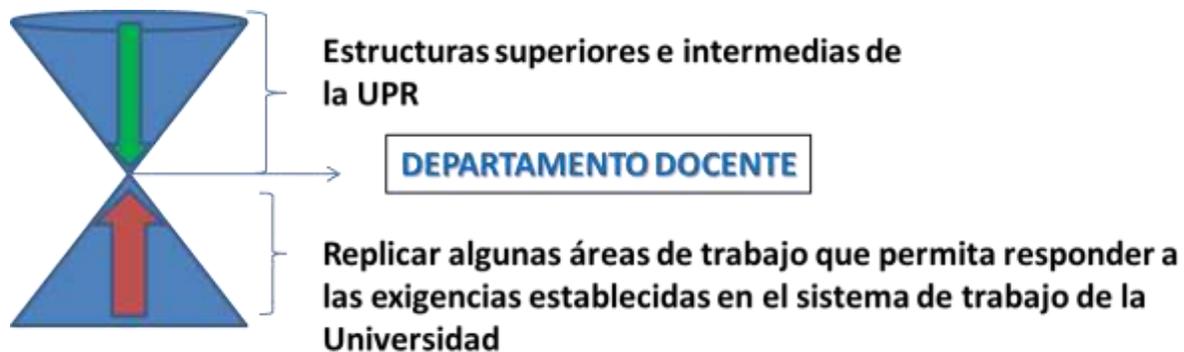
A. Exigencias Teórico- Metodológicas

1. Considerar la capacitación de los profesionales de la provincia como una inversión y no como un gasto.
2. Participación activa y reflexiva del propio profesional en el proceso de capacitación.
3. Creación del compromiso en los profesionales para el cambio y la mejora personal, del colectivo y la institución, en beneficio de la sociedad en general.
4. Concebir la superación del docente como un conjunto de actividades diseñadas a corto, mediano y largo plazo.
5. Las actividades de capacitación que se desarrollen deben responder a las necesidades reales de los participantes, así como de los organismos, instituciones y empresas de donde provienen los profesionales.
6. En el proceso de capacitación de los profesionales deberá atenderse la experiencia profesional acumulada y la elaboración de alternativas de posibles soluciones a problemas de su práctica profesional, favoreciendo el desarrollo y perfeccionamiento de sus habilidades profesionales.
7. Considerar el trabajo en grupo, como vía fundamental para el desarrollo del postgrado.
8. Tener en cuenta en el desarrollo de las actividades del postgrado el protagonismo de los profesionales que participan.

B. Organización del Departamento de acuerdo a sus funciones esenciales

Considerando que el departamento docente es el lugar donde se materializa la mayoría de las actividades de la universidad, se propone que este asuma una organización interna desde el punto de vista estructural-funcional que favorezca el cumplimiento de

sus tareas desde la concepción de una dinámica interna propia. Con este fin, sugerimos utilizar el método del embudo invertido, consistente en “replicar” al interior del departamento una estructura funcional con tareas de coordinación y asesoramiento que pueda dar respuesta a las diferentes actividades que llegan al Departamento orientadas desde las estructuras superiores de rectoría, vicerrectorías y facultad.



Para este fin, se propone la creación de un *Consejo Coordinador* dirigido por el Jefe del Departamento e integrado por el 2do Jefe de Departamento de existir, un docente para la actividad de postgrados, un docente para la actividad científica, un docente para la actividad extensionista y un docente para la formación inicial (Jefe de Carrera en el caso de un Departamento-carrera), los cuales deben poseer experiencia en las actividades que coordinan, así como, dominio de las resoluciones y normativas establecidas para el trabajo del departamento en sus variadas funciones.

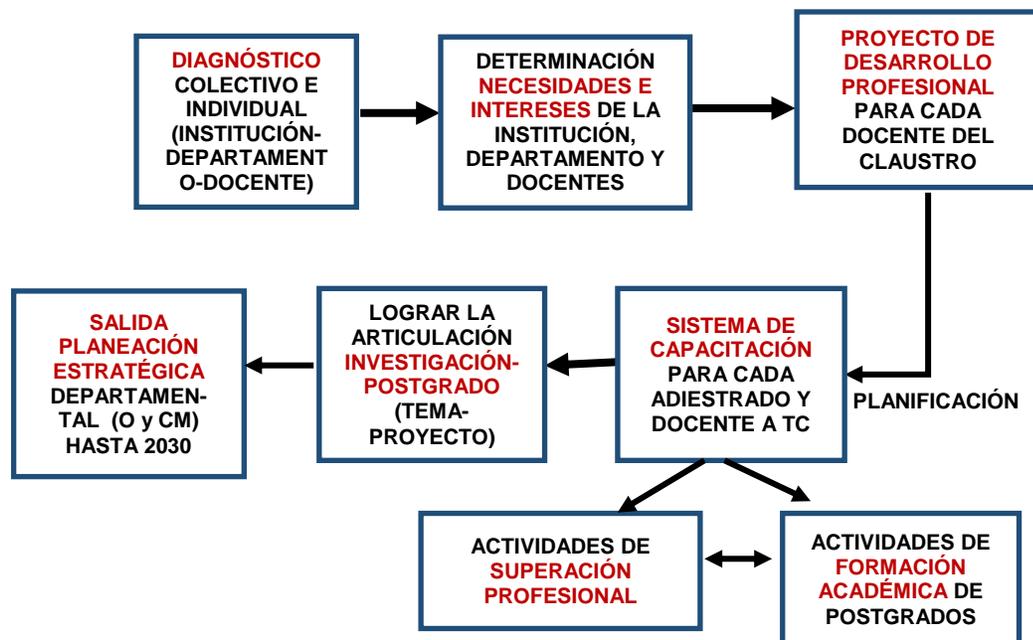
Igualmente, proponemos crear y/o fortalecer la *Comisión Científico Metodológica Departamental*, que tendrá como objetivo el asesoramiento al Jefe del Departamento y su Consejo Coordinador, en el desarrollo de las principales funciones que deben realizar. El mismo será presidido por un profesor de mayor rango científico e integrado por docentes que formen parte del potencial científico del área, el cual se reunirá al menos con frecuencia bimestral. Pueden además participar expertos de otras áreas, dentro o fuera de la Universidad.

COMPONENTE METODOLÓGICO

Este componente está conformado por dos importantes procedimientos que permiten a la dirección del departamento docente concebir desde el punto de vista estratégico el

trabajo en función de la capacitación de todos sus miembros, con énfasis en la formación doctoral, lo cual garantizaría su fortaleza interna para asumir el cumplimiento exitosos de sus objetivos de trabajo y la capacitación externa, dirigida a dar continuidad a proceso de formación del profesional, ahora desde su puesto de trabajo, en función de su desarrollo profesional y humano.

- *Capacitación interna:* Seguidamente se propone un procedimiento a seguir para la gestión de la capacitación interna desde el departamento docente de la universidad.



SISTEMA DE CAPACITACIÓN PARA CADA ADIESTRADOS Y DOCENTES A TIEMPO DOCENTE

Concebir acciones de CAPACITACIÓN (superación profesional y formación académica) utilizando fuerzas internas del departamento y la universidad y de otras universidades e instituciones del país.

Como parte de este sistema de capacitación un papel importante lo tiene la proyección de formación doctoral hasta el 2030, periodo en el cual se debe ofrecer atención priorizada a la etapa en que el departamento y la universidad se preparan para el

proceso de evaluación y acreditación institucional que lo coloque en posibilidades de alcanzar la excelencia.

Con este fin, la prioridad del departamento docente es la formación doctoral, de ahí que se debe actualizar la estrategia en correspondencia con las características del departamento, es decir, de ser un departamento-carrera el 80% de doctores debe serlo en el área del conocimiento en que forma a sus profesionales, un departamento-servicios hasta el 50% de sus doctores deben serlo en las áreas del conocimiento de las carreras a las cuales forma los profesionales, todo ello con el objetivo de contribuir a que la universidad logre que al menos el 30% de sus docentes sean doctores en ciencias en un área del conocimiento.

PROPUESTA DE DOCUMENTO RESUMEN PARA PROYECTO DE DESARROLLO PROFESIONAL 2020-2030

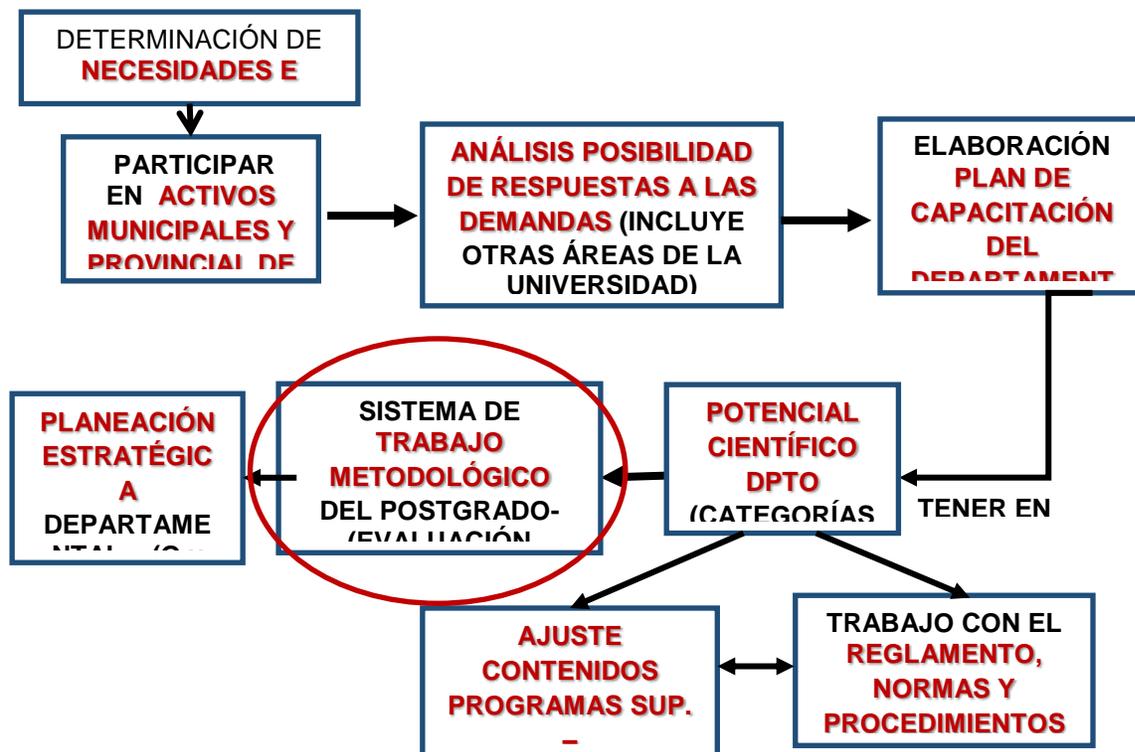
El Departamento debe elaborar el proyecto de desarrollo profesional de todos sus recursos humanos, en función de las características individuales, ubicando a los docentes en las categorías de “con desarrollo” y “en desarrollo”, a partir de lo cual se planifican sus actividades de capacitación a corto, medio y largo plazo.

Se propone elaborar una tabla en Excel donde se ubiquen los datos de partida y en correspondencia con la categoría de cada profesor se planifiquen las actividades, como se ejemplifica a continuación:

No.	Profesor	Edad	Años Experiencia Educ. Sup.	Responsabilidad que ocupa	Cat. Doc./ Año	Título Academ. Cuáles ? Año	Grado Científico Año	Disciplinas que trabaja	2020	2021	2022	...	20230
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													

Planificación en sistema de la superación, investigación, eventos, docencia, trabajo metodológico, categorías docentes, ...

- *Capacitación externa:* Seguidamente se propone un procedimiento a seguir para la gestión de la capacitación externa desde el departamento docente de la universidad.



Dos actividades desarrolla el departamento que se consideran muy importante para lograr los niveles de desarrollo del mismo, ellas son el activo de capacitación y el sistema de trabajo metodológico para el postgrado y su relación con la actividad científica.

ACTIVO DE CAPACITACIÓN

El activo de capacitación constituye un espacio ideal de encuentro entre las autoridades académicas y científicas del departamento docente y los representantes de las empresas, instituciones y organismos donde laboran los profesionales egresados de la universidad que deben continuar su formación continua en función de las necesidades e intereses siempre crecientes de la práctica social, lo cual también debe estar condicionado por la relación pregrado-postgrado que demanda una continuidad en la formación del profesional. Este activo aunque se declara a nivel provincial, debe organizarse a nivel de un municipio con el protagonismo del Centro Universitario Municipal (CUM) y a nivel de una empresa, institución u organismo, donde se puedan determinar con la mayor claridad las necesidades e intereses de la capacitación,

incluyendo la participación de la parte demandante en el desarrollo de las acciones de capacitación.

Muy importante será, que como parte de los activos, la representación de la universidad (Departamento-facultad-universidad) además de asimilar las necesidades solicitadas, promueva la participación de los profesionales en actividades de superación relacionadas con contenidos estratégicos para el territorio y/o el país, a partir del conocimiento del desarrollo de las ciencias que domina la institución universitaria.

SISTEMA DE TRABAJO METODOLÓGICO DEL POSTGRADO

El departamento docente debe tener incorporado en su Plan de Trabajo Metodológico las actividades relacionadas con el postgrado, en sus dos vertientes, la de superación profesional y la formación académica de postgrados. En todos los casos debe garantizar:

- Funcionamiento de los Comités Académicos de Diplomados, Especialidades, Maestrías y Doctorados.
- Elaboración y aprobación de nuevos programas de cursos, entrenamientos y diplomados.
- Modificación de programas de especialidades, maestrías y doctorados, según el % que corresponda de acuerdo a la categoría de acreditación que ostenta.
- Desarrollo y análisis de las autoevaluaciones como parte del Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA).
- Revisión y actualización de los expedientes de las ediciones de los programas y de los estudiantes.
- Logro de la articulación entre el postgrado y los proyectos de investigación que se desarrollan.
- Evaluaciones de impacto de los resultados del postgrado.
- Desarrollo de los procedimientos aprobados para el postgrado a nivel de la universidad.

-Participación en la Comisión para la Educación de Postgrados (COPEP) que se desarrolla a nivel de la Universidad.

SALIDA DE LA CAPACITACIÓN EN LOS OBJETIVOS DE TRABAJO Y METAS DE LA UNIVERSIDAD

En la estrategia general de la institución para el ciclo hasta el 2030 existen dos áreas muy importantes en las cuales aparecen objetivos vinculados directamente a la actividad de la educación de postgrados, los cuales se relacionan a continuación:

El objetivo 2, dirigido a promover la formación de doctores potenciando la incorporación de jóvenes talentos comprometidos con la Revolución y que se desempeñan en las diversas áreas del conocimiento, para la continuidad y el relevo necesario en el desarrollo previsible de la organización, la provincia y el país y el objetivo 4, dirigido a contribuir al desempeño de los profesionales del sector estatal y no estatal satisfaciendo con calidad las necesidades de superación y del posgrado como parte de su formación continua en correspondencia con las demandas del desarrollo económico y social de la provincia y el país

En este sentido es muy importante que en cada departamento docente de la Universidad se tenga en cuenta las siguientes acciones:

- 1- Adecuar las metas de la estrategia general en correspondencia con las características y necesidades del departamento docente en cuestión.
- 2- Concebir un sistema de acciones que facilite al departamento docente, el cumplimiento de las metas y objetivos específicos trazados.
- 3- Mantener el control sistemático al desarrollo de los objetivos y metas asumidos por el departamento.

CONCLUSIONES:

Los resultados que en el presente trabajo se exponen, son fruto de la participación en las actividades de la visita integral del Rector a las facultades y departamentos centrales de la Universidad, lo cual facilitó el diagnóstico realizado.

Como resultado del diagnóstico se pudo identificar un grupo de fortalezas e insuficiencias que demostraron el estado inicial en que se encontraba la gestión del postgrado desde el departamento docente universitario que constituyó el objeto de investigación.

La propuesta metodológica realizada está conformada por dos componentes teórico-estructural y metodológico donde se organiza un sistema de actividades, sobresaliendo la propuesta de dos procedimientos, dirigidos al perfeccionamiento de la gestión del postgrado desde el departamento docente en la Universidad de Pinar del Río, que permita como consecuencia mejoras en los resultados de la formación continua de los profesionales que atiende.

La propuesta teórico-metodológica se introdujo en la práctica social mediante el desarrollo de una Conferencia -Taller con la participación de todos los jefes de departamentos de la Universidad y una representación de las reservas, lo cual ha permitido la puesta en práctica de la misma en el trabajo del departamento docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Castillo Estrella, T. (2004). Un modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP. Pinar del Río, Cuba.

Colectivo de autores. Procedimientos para el postgrado. (2015). Dirección de Postgrados. Universidad de Pinar del Río.

Cruz Cardona, Víctor. (2008). Modelo de Gestión de la Calidad del Postgrado y el Doctorado en Iberoamérica. Profesor Universidad del Valle, Cali, Colombia

C.E.E.I GALICIA, S.A. (BIC GALICIA). Dirección estratégica empresarial. Manuales prácticos de gestión. Santiago de Compostela, CEEI GALICIA, S.A. 2010

Diana Fernanda González-Terán, (2016). Ecuador. Nereyda Piñeiro-Suarez. Curso de capacitación sobre gestión de proyectos para profesionales de la concentración de Pichincha, Ecuador.

OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma. Vol.13 No.39, enero-junio 2016. ISSN: 1817-9088. RNPS: 2067. olimpia@udg.co.cu. Director de la Asociación Iberoamericana de Postgrado, AUIP

Dirección General de la AUIP Salamanca España. (2002). Versión Electrónica del Libro "Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales" Ediciones AUIP, Palacio de Abrantes, San Pablo, 26 37001 Salamanca, España.

González, Ma. de Jesús, Cerecedo Mercado, Trinidad, Bustos Farías, Eduardo. Modelo de Gestión del Conocimiento para la División de Apoyo al Postgrado de la Dirección de Postgrado del Instituto Politécnico Nacional García, Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás.

Granados Benedico, Humberto R.; Mercado Gasca, Ignacio; Delgado Guzmán, Alfredo. (2004). Evaluación académica del posgrado: Un estudio de los procedimientos de gestión aplicados en el ámbito latinoamericano. Universidades, núm. 27, enero-junio, pp. 29-38. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Distrito Federal, Organismo Internacional. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302705> vcruz@usal.es

Lezy Magyoly Vargas Flores La formación docente. Universidad Bolivariana de Venezuela. lezyvargas@gmail.com

Pupo Kairuz, Alba Rosa, Ponce Ruiz, Dionisio Vitalio. (2015). Gestión para la formación de la cultura profesional en la Educación Superior. Universidad Regional Autónoma de los Andes. Uniandes. apupokairuz@gmail.com. Quevedo – Ecuador – julio.

REFERENTES TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN LOS EDUCANDOS DEL NIVEL EDUCATIVO SECUNDARIA BÁSICA

Autor: Lic. Yanner González Barbán, yanner@cc.gr.rimed.cu

Dirección Municipal de Educación de Cauto Cristo, Granma

RESUMEN

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia debe caracterizarse por ser reflexivo y transformador que favorezca la indagación, la investigación histórica, que permita promover el pensamiento en los educandos a partir de la búsqueda de datos y explicaciones que revelan la complejidad de la realidad histórica, por lo que no se puede aprender una historia mecánica, sino para apropiarse de un contenido que permita a los educandos tener puntos de vistas acertados sobre el pasado, el presente y el futuro de la humanidad. Para que la clase de historia cumpla su cometido se deben buscar vías para que el educando se apropie del contenido de forma independiente, estimulando la búsqueda activa del conocimiento para lograr que queden insatisfechos constantemente con lo que aprenden y al mismo tiempo desarrollen la motivación por el estudio, permitiéndole al educando reflexionar sobre qué aprende, cómo lo aprende, para qué lo aprende y cómo lo aprendido le es útil para su desempeño como miembro activo de la sociedad sin embargo en la práctica educativa estas aspiraciones aun no se han materializado. En tanto la gestión del conocimiento histórico se convierte en una necesidad, a partir de su aplicación en la práctica educativa favorece la apropiación del contenido por lo que se necesita profundizar en la teoría pedagógica que permita caracterizar los referentes teóricos que sustentan la gestión del conocimiento histórico en los educandos del nivel educativo Secundaria Básica sobre la base de la Dialéctica Materialista.

SUMMARY

The process of teaching must characterize learning of history itself to be reflexive and transforming that you favor the investigation, the historic investigation, that it allow promoting the thought in the pupils as from the data search that reveal the complexity of the historic reality, which is why you can not learn a mechanical history and explanations, but to take possession of a contents that it allow the pupils having points of sights guessed on the past, the present and humanity's future. In order that the kind of history answer the purpose they drink themselves to look for roads in order that the pupil take possession of the contents of independent form, stimulating the active quest of the knowledge to achieve that they be unsatisfied constantly with what they learn and at the same time develop the motivation for the study, allowing him the pupil to reflect be more than enough what learn, how you learn it, what for you learn it and how what learned is useful his performance like active member of the society for him however in the educational practice these aspirations have not yet materialized. In the meantime the step of the historic knowledge becomes a need, as from his application in the educational practice the appropriation of the contents for whatever is needed favors delving deeply into the pedagogic theory that you allow the referent theoreticians that

hold the step of the historic knowledge in the pupils of the educational level characterize Basic Secondary School on the Materialistic Dialectics's base.

Palabras claves: referentes, gestión del conocimiento, conocimiento histórico, enseñanza-aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

En el mundo actual, la sociedad y la escuela están cada vez más interrelacionadas por la necesidad de gestar ideas y conceptos que han de preparar a los educandos para la sociedad del mañana, por lo que se han de potenciar vías para que el hombre se forme más pleno, más libre, más auto realizado y auto determinado; contribuyendo a que el educando como parte de la sociedad, se sienta más implicado en sus necesarias transformaciones.

Este contexto obliga a pensar profundamente sobre qué bases hay que diseñar la formación del hombre para que viva en escenarios mundiales que ya hoy están más interconectados globalmente y son cada vez más complejos e impredecibles.

Dirigir el aprendizaje en la actualidad reclama de una transformación de la mentalidad que a su vez pasa por el cambio de los modos de actuación del docente. Se trata de concebir una clase que proporcione herramientas que le permitan al educando acceder por sí mismo a los conocimientos, entenderlos y aplicarlos a la práctica en la sociedad de la cual son parte importante.

En la enseñanza de la historia esto se traduce para los docentes, en superar la función tradicional de transmisores a la de orientadores del conocimiento en la búsqueda de la información e ir elaborando ese conocimiento con los educandos privilegiando el lugar que ocupa en el complejo camino del conocimiento y la formación. Sin embargo esta aspiración aun no se ha materializado en la práctica educativa, pues el docente continúa abordando el contenido desde un enfoque tradicional.

A juicio del autor de este artículo, se necesita de la introducción de nuevas vías que garanticen que el educando sea capaz de obrar por si solo para lograr la ansiada independencia pudiendo ser la gestión del conocimiento el proceso que lo permita

En consecuencia, se tiene en cuenta que este término tratado por varios investigadores se define por el autor como proceso sistemático de creación, cooperación y aplicación

de conocimiento, que se generan en la cotidianidad de la clase, lo cual permite que el grupo se desarrolle de manera integral en lo individual y lo social. Se desarrolla por medio de las interacciones mutuas que se establecen en el grupo docente, donde los nuevos descubrimientos que realiza algún miembro del grupo sirven de base para ser usado por el resto, siempre después de un análisis minucioso de las relaciones que se presentan.

Desde esta visión comprometida con las tendencias actuales del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Historia de Cuba en el nivel educativo de Secundaria Básica y con el ánimo de provocar la reflexión y el debate sobre el tema, se ofrecen una aproximación a la caracterización de los referentes teóricos que sustentan la gestión del conocimiento histórico en los educandos del nivel educativo Secundaria Básica y que esperamos sean de utilidad para la comunidad científica.

DESARROLLO

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Historia de Cuba se fundamenta en el Materialismo Dialéctico e Histórico específicamente en la Teoría del Conocimiento, dado que para esta teoría, la realidad objetiva existe independientemente de la conciencia del hombre y puede ser conocida por este, lo cual contribuye a la formación científica del mundo en los educandos al revelar la existencia objetiva de los objetos, fenómenos y leyes de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

De la importancia de la Concepción Materialista de la Historia Lenin, en “Tres fuentes y tres partes del Marxismo” apuntó: “Marx profundizó y desarrolló el materialismo filosófico, lo llevó a su término e hizo extensivo su conocimiento de la naturaleza al conocimiento de la sociedad humana. El materialismo histórico de Marx es una conquista formidable del pensamiento científico. Al caos y a la arbitrariedad, que hasta entonces imperaban en las concepciones relativas a la historia y a la política, sucedió una teoría asombrosamente completa y armónica que muestra cómo de un tipo de vida

social se desarrolla, en virtud del crecimiento de las fuerza productivas, otra más alta...”¹⁸.

El materialismo histórico, como concreción de la dialéctica materialista en la sociedad, aporta la teoría y el método para la comprensión de la historia y se convierte en un fundamento didáctico de la Historia de Cuba. Esta concepción materialista de la historia revela que no son las ideas, sino la producción material la que constituye la base de la historia y que la historia no la hacen los héroes, sino las grandes masas populares.

La correcta aplicación del materialismo histórico a la sociedad permitió arribar a una comprensión materialista de la historia, lo cual permite comprender desde un plano científico los diversos hechos históricos, los que son únicos e irrepetibles, en tal sentido para poder interpretarlos y explicarlos para las generaciones que no lo vivieron, por lo que en esta explicación se debe desarrollar con creatividad para favorecer el aprendizaje histórico en los educandos y con el empleo de herramientas que logren que este sea significativo.

Como sustento filosófico la Teoría del Conocimiento de Lenin es el eje articulador del proceso de apropiación del conocimiento histórico. En este sentido, Lenin, V. I. (1908), señala que el conocimiento tiene un carácter reflejo y se produce “de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de este a la práctica...”¹⁹, definición que establece claramente la relación teoría-práctica en el proceso de apropiación del contenido de la enseñanza, válido para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba tanto desde el punto de vista pedagógico como psicológico.

Esta teoría define los principios por los que se explica la apropiación del conocimiento: principio del reflejo, principio del desarrollo y principio de la práctica, los que tienen una incidencia significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba de los educandos de 9no grado en el nivel educativo de Secundaria Básica, en particular en la gestión del conocimiento histórico.

¹⁸ Álvarez de Zayas Rita Marina, Díaz Pendás, Horacio. Metodología de la Enseñanza de la Historia II. Ed. Libros para la Educación. Ciudad de la Habana, 1979.

⁴ Colectivo de Autores: LECCIONES DE FILOSOFIA MARXISTA-LENINISTA TOMO II,p-8

El principio del reflejo se integra por cuatro elementos: los objetos que constituyen el contenido del reflejo existen fuera e independientemente del sujeto, el reflejo a su vez no puede existir sin lo que se refleja, es decir, sin lo reflejado; el reflejo cognoscitivo es una reproducción ideal, una imagen más o menos adecuada del objeto, esa imagen es inseparable del objeto, y su correspondencia con él es sólo aproximada, ya que la realidad en desarrollo es más rica que su reflejo en la conciencia humana; el conocimiento en tanto reflejo no es pasivo, sino activo y creador, "corregido" por el pensamiento, y está indisolublemente vinculado a la actividad práctica del hombre social; la conciencia del contenido del reflejo cognoscitivo con su objeto no es dada de una vez.

Este principio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba en el nivel educativo Secundaria Básica permite que la apropiación de los conocimientos históricos de los educandos transite desde la representación de hechos, acontecimientos y personalidades históricas, hasta la interiorización del contenido y lo puedan aplicar en diferentes situaciones en la práctica social.

La introducción de la idea del desarrollo, comprendido desde una posición materialista, constituye uno de los aportes fundamentales del marxismo a la teoría del conocimiento y su esencia fue formulada por Lenin del siguiente modo "... no suponer jamás a nuestro conocimiento acabado e invariable, sino analizar el proceso gracias al cual el conocimiento incompleto e inexacto llega a ser más completo y más exacto"²⁰.

Por lo que exige concebir el conocimiento como un proceso internamente complejo y contradictorio, que en su desarrollo global avanza de lo abstracto a lo concreto, del fenómeno a la esencia, de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de éste a la práctica.

En la gestión del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Historia de Cuba en el nivel educativo de Secundaria Básica, los procesos históricos no son acabados, están en constante actualización y responden a las nuevas exigencias ilimitadas que van sucediendo en los educandos y se materializan en una transformación continua.

²⁰ Colectivo de Autores: LECCIONES DE FILOSOFIA MARXISTA-LENINISTA TOMO II.p-13

El principio de la práctica se explica en tres aspectos inseparable: como base de todos los procesos cognoscitivos, como criterio de la verdad y como objetivo final del conocimiento.

La práctica como base de todos los procesos cognoscitivos, refleja y reproduce la realidad en forma de conocimiento por el hecho de que éste se genera en ella, en la medida que integra la realidad al sujeto. El proceso del conocimiento fundado en la práctica es un transcurrir ininterrumpido de aproximación del sujeto al objeto, de conversión de la realidad objetiva en objeto humano social por el hombre como ser social, este comprende sus complejidades y descubre sus esencias incorporándolo a su modo de actuar.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia de Cuba, en el nivel educativo Secundaria Básica transita de la representación mental hacia la aplicación de los conocimientos históricos adquiridos en la práctica, lo que permite la apropiación del conocimiento en interacción con el medio social y natural lo que contribuye a su formación integral.

En la práctica histórico-social del hombre en el proceso histórico, que dado su carácter integrador se desarrollan los hechos históricos, la práctica cumple la función de núcleo estructurador del sistema de actividad que media la relación sujeto-objeto, dando paso al estudio en condiciones concretas y asociados a las tendencias del desarrollo social; interpretándose científicamente desde la relación dialéctica causa-efecto, con un enfoque clasista a la luz de las contradicciones del período y la época en que se desarrollan.

Desde el punto de vista psicológico, el proceso de enseñanza –aprendizaje de la Historia de Cuba en el nivel educativo Secundaria Básica, se sustenta en el enfoque cognitivista y dentro de este en el enfoque histórico cultural de Vigotsky ; la teoría de la actividad, de A. N. Leontiev y del aprendizaje significativo de D. P. Ausubel; aunque esta pertenece al constructivismo, se consideran relevantes para la investigación por los siguientes fundamentos, aunque quedó demostrado por el análisis praxiológico que los docentes no le presta la atención necesaria.

Del enfoque histórico-cultural de Lev. Vigotsky se asumen los postulados relacionados con la situación social del desarrollo, las funciones psíquicas superiores, la comunicación, la relación entre aprendizaje y desarrollo y la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo.

Según Vigotsky (1987, p. 161) en la ley genética del desarrollo cultural señala cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico: primero entre las personas, como una categoría intersíquica; después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica". Por lo que puede aplicarse a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos.

Esta ley se concreta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba, cuando los educandos interactúan con las diversas fuentes del conocimiento histórico y llegan a interiorizar los contenidos históricos, lo que les permite transformar sus modos de actuación. En este proceso juega un papel esencial la mediación a través de signos, los que se convierten en la base para el desarrollo de operaciones intelectuales cada vez más complejas, que se apoyan en los sistemas actuales de comunicación del hombre.

Entre estos signos, el lenguaje se considera el instrumento mediador fundamental de la acción psicológica, porque tiene una naturaleza social y una función comunicativa; además regula las relaciones que establecen las personas con los objetos y contribuye al desarrollo de la personalidad, al transformar las funciones psíquicas superiores, por lo que el lenguaje verbal, como forma especial de relación entre las personas, constituye el principal medio de comunicación durante el desarrollo de las clases de la asignatura Historia de Cuba.

Resulta importante hacer referencia a la comunicación pedagógica por su carácter activo, interactivo y vivencial en el sistema de interacciones que se establece entre: docente-educando, educando-educando, educando-grupo de educandos y educandos-otros actores del proceso, constituye la herramienta más importante para lograr la apropiación de los contenidos históricos, por lo que resulta condición necesaria para el

aprendizaje y el desarrollo intelectual como procesos dependientes e interactivos, en el que el aprendizaje es el vehículo impulsor del desarrollo.

La relación entre el aprendizaje y desarrollo se manifiesta en la categoría Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la que define como: “La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.²¹

Es de suma importancia para el docente que imparte la asignatura de Historia de Cuba, el dominio de las potencialidades y determine con precisión la Zona de Desarrollo Próximo de cada educando, para organizar los equipos de trabajos, diseñar con precisión las tareas investigativas, así como para brindar el sistema de ayudas que permita cumplir los objetivos previstos.

Para esta investigación también es relevante la Teoría de la Actividad de Aleksei Leontiev (1977) condición externa socio histórica se concibe como generadora del psiquismo la que define como “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”²². Además, él considera dos aspectos fundamentales en relación con la esencia de la actividad.

En la relación sujeto-objeto, el elemento activo lo juega el sujeto, mientras que el objeto recibe pasivamente la acción. Este papel activo del sujeto se muestra no solo en que produce una transformación del objeto, sino una transformación en sí mismo. El sujeto, durante la interrelación forma una imagen, tanto del objeto como de las variaciones que sufre hasta llegar al resultado final y forma de este modo conocimientos y habilidades, que pasan a formar parte de su personalidad, la cual resulta distinta de cuando se inició la interacción.

La interrelación ocurre tanto de manera externa, con objetos reales, como en la forma interna, con operaciones ideales (mentales) con objetos ideales (conceptos, símbolos o imágenes).

²¹ Vigotsky, L. S. (1989). Obras Completas. (t. 5) (2a reimp.). La Habana: Pueblo y Educación. p-15.

²² Leontiev, A. N. (1978). Actividad, conciencia y personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p-82

El análisis de esta teoría permite revelar la estructura de la actividad, que se expresa en acciones y operaciones que posibilitan la formación de habilidades y hábitos y que sirve de referente metodológico para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia de Cuba, pues es en esta actividad donde el educando se desenvuelve en un contexto de desarrollo.

De ahí que, la resolución de tareas docentes debe constituir un instrumento para potenciar el interés individual y colectivo, a partir de suprimir las necesidades de aprendizaje de los educandos imprimiéndole el reto consiente; sólo si se sistematiza este proceso podrá el sujeto llegar a ser un profesional con nivel de desempeños adecuados para transformar el objeto y transformarse a sí mismo.

De esta manera el docente proyecta las tareas para comprobar el aprendizaje en el educando, el conocimiento adquirido, o sea, el estado de satisfacción que ha alcanzado por el contenido interiorizado para resolver las carencias que se plantean; lo que posibilita una progresión de las interacciones estimulantes en el proceso formativo, que experimentan los docentes y los educandos; los que al interactuar en las situaciones de aprendizaje, en la búsqueda de lo nuevo por conocer a partir de lo que ya se conoce, activan operaciones lógicas y habilidades desarrolladas en función de la búsqueda de la soluciones, hasta ubicarlo en el estado deseado.

En el nivel educativo de Secundaria Básica, la lógica de enseñanza determina los momentos por los que debe transitar el educando durante la apropiación del contenido (sistema de conocimientos, habilidades y valores) con la dirección del docente, a través del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba, se proyecta la enseñanza a partir de situaciones de aprendizaje, vista como motivo que encabeza el proceso.

La concreción del principio de la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo resulta meritorio para esta investigación, pues bajo su óptica la apropiación de los conocimientos, hábitos, habilidades y experiencias de actividades creadoras se forman y desarrollan en el establecimiento de relaciones significativas de los educandos, además de aprender a relacionarse, escuchar e intercambiar ideas, para que este aprendizaje adquiera significado y sentido personal.

Es precisamente el rol de la vivencia lo que determina el modo en que influye esta sobre el desarrollo psíquico del adolescente; se refleja el estado de satisfacción de la persona en sus interrelaciones con el medio externo. Es en este medio, donde se manifiesta la unidad de lo cognitivo-afectivo, pues el educando conoce, interpreta; aunque predomina más lo afectivo, al relacionarse emocionalmente con cierta persona o cierto acontecimiento. Justamente esta relación del educando con otras personas, objetos, instrumentos, signos y sus significados, son los que lo desarrollan psicológicamente.

La teoría del aprendizaje significativo de D. Ausubel de importancia para esta investigación, según Díaz Barriga y Hernández G. (1989), surgió como un intento de contrarrestar el aprendizaje repetitivo y el carácter no significativo del aprendizaje, y que además va dirigido a garantizar el establecimiento de las relaciones esenciales y no de un modo arbitrario entre lo que debe aprenderse y lo que es conocido, es decir, lo que se encuentra en las estructuras cognitivas de la persona que aprende; por lo cual Díaz Barriga y sus seguidores consideran, desde el punto de vista cognitivo, que aprender de un modo significativo consiste en realizar un proceso de actualización de los esquemas de conocimientos relativos a la situación en consideración, es decir, poder atribuirle un significado al material objeto de estudio.

En este tipo de aprendizaje los esquemas cognitivos del que aprende no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el mismo entraña una constante revisión, modificación y ampliación; produciéndose nuevos vínculos entre ellos. De esta forma permite una mayor funcionalidad y una memorización comprensiva del contenido asimilado de un modo significativo.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Historia de Cuba, en particular en la gestión del conocimiento histórico es importante considerar la conexión entre lo conocido y lo desconocido por el educando, las relaciones significativas en el aprendizaje: conceptual, afectiva y por experiencias y las dimensiones de la significatividad: lógica y psicológica del contenido, así como la actitud positiva del educando por aprender.

De esta forma la estructura de los conocimientos previos condiciona a los nuevos conocimientos y experiencia, y estos, a su vez, modifican y reestructuran los anteriores. Para cumplir con esto el docente que imparte la asignatura Historia de Cuba deberá cumplir como requerimientos la muestra de materiales de forma coloquial y organizada que no distraigan la atención del educando; presentar el conocimiento como debe ser aprendido y aprovechar los esquemas conceptuales previos; dar cierta información que permita que el educando descubra conocimientos nuevos y lograr la comunicación y participación.

Lo anterior ofrece argumentos acerca de una actividad mental intensa del educando que no debe ser de manera arbitraria, sino en torno a circunstancias pertinentes que incluye lo cultural y lo individual, en éste último percibe el nexo entre lo conocido y lo nuevo por conocer, la actividad que desarrolla personalmente y el conocimiento relevante que posee.

Solo se podrá lograr este aprendizaje, cuando el docente medie con programas organizados de intervención, de manera que active y regule este aprendizaje en correspondencia con los procesos cognitivos, metacognitivos y autorreguladores; los cuales se logran si es capaz de sensibilizar al educando de la importancia de aprender, la estimulación constante para el logro de avances antes no logrados; el carácter diferenciado de las tareas desde el propio contenido hasta su aplicación, situación difícil de lograr si está eventualmente lejos de participar en el proceso con sus compañeros y el docente.

Desde lo sociológico, la educación constituye un fenómeno social complejo como producto del desarrollo histórico alcanzado. La sociología de la educación se encarga de “la investigación de las regularidades de la educación como proceso social, como fenómeno y como función social en todos los niveles en el contexto de los efectos del conjunto de la sociedad.....no se limita a las relaciones e influencias recíprocas sociedad-educación en el proceso de socialización del individuo, sino que abarca también lo que constituye su contrapartida, la individualización del sujeto”²³.

²³ Blanco, A. Introducción a la Sociología de la Educación. . La Habana, Ciencias Sociales, 1995, pp. 25.

En este sentido se define a la Educación como " la influencia de unas personas sobre otras, con ayuda de la cual se logra o pretende encauzar, con un determinado fin, la asimilación de contenidos sociales seleccionados en interés de las clases sociales. En su calidad de proceso social que se orienta por metas socialmente establecidas y llevado a la práctica con determinados contenidos sociales, la educación se desarrolla siempre en condiciones históricas concretas dadas"²⁴.

Por tanto como fenómeno complejo se manifiesta en múltiples formas, como práctica social y como actividad diversa de todos los miembros de la sociedad, tanto de forma organizada (el sistema escolarizado) como espontánea, tanto directamente (la acción de los docentes) como indirectamente, a todo lo largo de la vida. Esto hace transparente que cualquier análisis educativo debe partir del estudio de la sociedad.

La asimilación y objetivación de los contenidos humanos son los procesos mediante los cuales los individuos se relacionan con el medio social y natural. La asimilación permite al sujeto variar sus puntos de vista, modificar sus criterios, revalorar la experiencia personal a partir de lo colectivo. La objetivación es imposible sin la asimilación previa, pero esta última resulta exclusivamente formal cuando no se traduce en hechos y acciones concretas, cuando no se manifiesta en la práctica social, cuando no se objetiviza en el sujeto.

Teniendo en cuenta estos procesos la Educación se resume en el proceso de socialización del individuo, se traduce en la apropiación por el sujeto de los contenidos sociales válidos y su objetivación, expresada en formas de conductas aceptables por la sociedad.

La socialización es considerada por muchos autores, como el proceso de interacción del individuo con la sociedad y el medio ambiente (familia, grupo educando, comunidad), mediante el cual se apropia activa, reflexiva y creativamente de la experiencia, los conocimientos, valores sociales y culturales creados históricamente por la sociedad donde vive y se desarrolla, a partir de sus vivencias, necesidades, intereses

²⁴ Meier, A. Sociología de la Educación. La Habana, Ciencias Sociales, 1984, p.10

y motivos, con los que reproduce, produce, modifica y transforma la realidad y a sí mismo y durante todo este proceso transcurre la formación integral de su personalidad.

En esta socialización se realiza la individualización del sujeto, por cuanto la objetivación de los contenidos sociales es un proceso netamente individualizado, de carácter personal, en el que cada sujeto procesa la realidad de manera muy particular, aportando los resultados de su propia creación, como ente social activo.

La institución educativa, como institución socializadora por excelencia, tiene un compromiso permanente con la sociedad, formar y preparar a los educandos para su activa participación en la vida social, de ahí que las transformaciones que en ella tengan lugar deben estar dirigidas a remodelar su funcionamiento, de modo que le posibilite cumplir con mayor exigencia y calidad el papel socializador que a ella le corresponde.

Para esta investigación la escuela donde se materializa el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en el centro cultural más importante de la comunidad que actúa en dos direcciones principales: Una, en sí misma, porque es en la escuela donde se da la educación como proceso formal de enraizamiento cultural, proceso inherente a sus funciones y a los contenidos que se trabajan; otra, hacia afuera, dadas las relaciones y articulaciones que ella mantiene con el resto de las instituciones socioculturales de la comunidad en la que está enclavada y las disímiles interinfluencias que sostiene al considerarla un espacio abierto a la comunidad.”(Ministerio de Educación (2014, p. 44).

A partir de estas direcciones los docentes se convierten en socializadores y se sumergen en el estudio de los contextos (educando, familiar y comunitario) para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba y en particular la gestión del conocimiento, a partir de que este estudio de los contextos le permite el análisis integral de la diversidad y de esta forma proyectar estrategias que se caractericen por el protagonismo, la intervención social, la solución de problemas y la empatía, como vías para una formación más integral y comprometida, individual y socialmente.

Dentro de estos contextos la familia como célula básica de la sociedad que se desarrolla manera activa y sujeta a un proceso histórico, tiene responsabilidades y

funciones esenciales, como el inicio del proceso de formación y desarrollo de la personalidad del educando, la cual se obtiene mediante la asimilación de la experiencia histórico-social. La influencia de la educación familiar, esencial durante los primeros años de vida, trasciende ese marco inicial y se manifiesta, con mayor o menor fuerza, a lo largo de toda la vida. Se considera de suma importancia su participación en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba.

La familia asume la responsabilidad por la educación inicial del niño y continúa después apoyando afectiva, moral y materialmente el proceso de educación que continúa a través de la escuela. La escuela debe asumir la responsabilidad de continuar la educación iniciada en el marco familiar y la dirige hacia la asimilación de contenidos seleccionados y la adquisición de habilidades y capacidades concretas; así como contribuir a la propia educación de los padres, mediante la orientación para el adecuado cumplimiento de sus funciones.

Como se aprecia ambas instituciones establecen relaciones de interdependencia y colaboración que permite la coordinación de las influencias educativas en una misma dirección, se complementan, pero no se substituyen, puesto que son instituciones sociales asociadas en el mismo fin (la educación y socialización de los individuos) pero diferentes en cuanto a su origen, composición y formas de cohesión interna.

Estas consideraciones se materializan en el proyecto educativo institucional, el que se construye con la participación activa de la familia y la comunidad convirtiéndose en un instrumento metodológico mediante el cual de forma coherente e integrada queden definidas las acciones que debe desarrollar para lograr que la escuela se convierta en el centro cultural más importante de la comunidad.

De gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba es la socialización del conocimiento entre los educandos guiados por el docente, donde la atención de las individualidades genera una armonía en la colectividad, que influye positivamente en la apropiación de los contenidos históricos repercutiendo en su personalidad.

Corresponde al mundo académico, que por excelencia es un gran laboratorio de ideas, que se trabaje para transmitir conocimientos sólidos que les permitan a los actores

principales del proceso de enseñanza- aprendizaje actuar en consecuencia con las exigencias actuales de la sociedad.

En consecuencia, sirva esta reflexión como un aporte inicial a la visión de la gestión del conocimiento histórico en los educandos en el nivel educativo Secundaria Básica.

CONCLUSIONES

- Los referentes antes citados permiten la construcción de un modelo didáctico de gestión del conocimiento histórico para los educandos 9no grado, que revela una lógica especial para el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura Historia de Cuba en el nivel educativo Secundaria Básica, en cuanto a la estructura, funciones y relaciones que se establecen entre sus componentes, así como el sistema categorial explicativo que emerge de la construcción teórica.
- La materialización de este modelo en la práctica educativa se realizará a través de una estrategia didáctica para la gestión del conocimiento histórico de los educandos de 9no grado en el nivel educativo Secundaria Básica, en la cual se aplica del modelo didáctico sus principales formulaciones convertida en herramienta para transformar el problema como punto de partida de esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA:

Addine, F. (2013). La Didáctica General y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Addine, F. (2007). Didáctica. Teoría y Práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Álvarez, C. (1996). Para una escuela de excelencia. La Habana: Ed. Academia

Álvarez, C. (1999). Didáctica. La escuela en la vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Álvarez, R.M., Díaz, H. (1978). Metodología de la Enseñanza de la Historia I. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Álvarez, R.M., Díaz, H. y Chávez, J. (1979). Metodología de la Enseñanza de la Historia II. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Ausubel, D. (1991). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.

Blanco, A. (2002). Introducción a la Sociología de la Educación. La Habana: Pueblo y Educación.

Blanco, A. (2003). Filosofía de la educación: selección de lecturas: La Habana: Pueblo y Educación.

Castellanos, D. y otros (2001b). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Colección Proyectos. Material digitalizado. La Habana: Centro de Estudios Educativos del I.S.P. "Enrique José Varona.

Castellanos, D. y otros (2002). Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. La Habana: Pueblo y Educación.

Colectivo de autores. Lecciones de filosofía marxista leninista. Tomo I. Ed.

Colectivo de autores. Lecciones de filosofía marxista leninista. Tomo II. Ed.

Danilov, M. y Skatkin, M. (1978). Didáctica de la escuela media. La Habana: Editorial Libros para la Educación.

Díaz, H. (2007). Enseñanza de la Historia (pp.18-20). En Mined. (Ed.) (2007), Seminario Nacional para Educadores. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Díaz, H. (2005a). Acerca de la enseñanza de la Historia (pp.3-5). En Mined. (Ed.) (2005), Seminario Nacional para Educadores. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García, G. (2002). Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García Batista, G. y Caballero Delgado, E. (2004). El trabajo metodológico en la escuela cubana. Una perspectiva actual, en García Batista G. y: Didáctica: teoría y práctica. La Habana: Pueblo y Educación.

Klingberg, L. (1978). Introducción a la Didáctica General. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Labarrere, G. y Valdivia, G. (1999). Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.

Lenin, V. I. (1985). Materialismo y Empirio criticismo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Leontiev, A. N. (1978). Actividad, conciencia y personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Majmutov, M. (1983). La enseñanza problémica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Reyes, J. I. y otros. (2006). Sistematización de los fundamentos epistemológicos, históricos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y desde la Didáctica de la Historia que sustentan el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura en los niveles educativos, Primaria, Secundaria Básica y Preuniversitario, Resultado del Proyecto CLIODIDÁCTICA: la enseñanza de la historia en la escuela. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Pepito Tey", Las Tunas. Reyes, J. I. y otros. (2007). Enseñanza de la Historia para la escuela actual, La Habana. Congreso Internacional Pedagogía 2007, La Habana. Cuba.

Romero, M. (2006). Didáctica de la Historia. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Romero, M. (2002). Tendencias actuales de la enseñanza de la Historia (pp.36-49). En Díaz, H. (Ed.) (2002), Enseñanza de la Historia. Selección de Lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vigotsky, L. S. (1989). Obras Completas, t. V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

MODELO DIDÁCTICO DE TRATAMIENTO DEL TESTIMONIO ORAL COMO MEDIADOR DIDÁCTICO EN EL ESTUDIO DE PERSONALIDADES HISTÓRICAS EN EL NIVEL EDUCATIVO PRIMARIA

Autora: MsC. Yaneisi Fonseca Diéguez, yanei85@nauta.cu

Escuela Primaria “Clodomira Acosta Ferrales”

RESUMEN

La investigación aporta resultados de significativo valor teóricos y prácticos. Como una metodología para el tratamiento del testimonio oral como mediador didáctico en el estudio de personalidades históricas, que se expresa en el algoritmo a utilizar como instrumento de concreción del modelo didáctico propuesto. Responde al problema relacionado con las insuficiencias didácticas en el trabajo con los medios de enseñanza de la asignatura Historia de Cuba, que limitan la apropiación de los conocimientos históricos en los educandos de sexto grado del nivel educativo Primaria tiene como objetivo: La elaboración de una metodología, sustentada en un modelo didáctico del tratamiento del testimonio oral como mediador didáctico en el estudio de personalidades históricas, para favorecer la apropiación de los contenidos de la asignatura Historia de Cuba en los educandos del nivel educativo Primaria. La misma tiene actualidad, pues responde al Programa Nacional del Ministerio de Educación: Problemas Actuales del Sistema Educativo Cubano: Perspectiva de desarrollo, y al Proyecto Institucional: Unido para Educar. Hacia una formación ciudadana en contexto cubano; además, en correspondencia con el fin y los objetivos del Modelo de escuela primaria, contribuye a

la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba, en particular el tratamiento del testimonio oral en el estudio de personalidades históricas.

INTRODUCCION

El estudio de la historia ocupa un lugar importante en la educación cubana por su contribución y fortalecimiento a la educación histórica, patriótica, antiimperialista e internacionalista, además de formar valores en los alumnos, que incluye amor y respeto a los héroes y mártires.

La asignatura Historia de Cuba por su contenido, tiene el privilegio de enriquecer la imaginación de los niños con el caudal de valiosos acontecimientos pasados y presentes por lo que contribuye a desarrollar el mundo de la fantasía sobre la base de hechos trascendentales que han protagonizado los hombres y mujeres; por tanto, fomenta el orgullo de ser cubano, el respeto a los héroes, el deseo de imitarlos y la decisión de defender la Revolución.

Estos argumentos permiten que el Estado desde el inicio del triunfo revolucionario le conceda gran importancia a la búsqueda y divulgación de la verdad histórica; así como al estudio de la asignatura Historia de Cuba en los diferentes niveles educacionales con una orientación dialéctico-materialista.

Una premisa para enseñarla en la institución educativa es la adecuada selección de las fuentes que se utilicen para que el estudiante aprenda sus contenidos, cuestión que se advierte en los resultados científicos de la Didáctica de la Historia.

Por lo antes expuesto se hace imprescindible abordar el contenido de forma atractiva y anecdótico, situándolos en el momento y lugar de los hechos que se presentan. Para esto es importante la palabra narrativa y descriptiva del maestro, el uso eficiente y oportuno de los medios de enseñanza que permitan realizar una clase con altos niveles de contextualización.

Los medios de enseñanza de la Historia constituyen al decir del profesor Horacio Díaz Pendás, fuentes del conocimiento histórico que constituyen soporte material de los métodos de enseñanza, los cuales favorecen la asimilación de las nociones y conceptos históricos.

Las fuentes orales como mediadores didácticos son herramientas al servicio de la investigación histórica, creadas conscientemente por el investigador para recuperar testimonios y recuerdos de personas que vivieron, conocieron o protagonizaron algún hecho pasado. Las mismas tienen un enorme potencial educativo en el aula de primaria, ya que, permiten un enfoque activo de la enseñanza, donde el alumno va construyendo sus propios conocimientos con la ayuda del docente, siendo consciente de que el discurso histórico está en continua elaboración.

Los testimonios son una de las fuentes primarias que tienen gran importancia, pues expresan las vivencias, recuerdos, ideas, de personas participantes de forma directa o indirecta en hechos históricos. De manera particular en los últimos años recogen la historia de la vida cotidiana y de las costumbres de personas que no se incluyen dentro de las grandes personalidades, abarca uno de los contenidos menos abordado por la historia escrita. La utilización de los testimonios en las clases de Historia, es una vía para recuperar información, memorias y rescatar experiencias de diferentes generaciones. El tratamiento de los testimonios deja claro la perspectiva de que todas las personas hacen historia y participan de manera diversa en los procesos de cambio social.

Quintana (2013), define:

El uso del testimonio como fuente histórica original, permite la vivencia y reconstrucción de hechos y acontecimientos, contribuyendo a la formación y desarrollo integral de los alumnos, desde el punto de vista cognoscitivo, educativo y axiológico, este puede desarrollarse en diferentes formas: la entrevista, el conversatorio y la conferencia, aunque estas actividades pueden tener sus desventajas por la edad y características de los testimoniante, cierto es que su valor educativo es mayor. No provoca el mismo efecto en los alumnos escuchar a un participante directo de las acciones contar lo sucedido, sus vivencias, mostrar evidencias materiales de la acción: fotos, documentos o incluso huellas en su cuerpo de torturas recibidas, que si es narrado por el profesor o leído del libro de texto. p.87

Este propósito es interés investigativo de varios autores internacionales y nacionales, los que contribuyen con significativos aportes a la Didáctica de la Historia.

Entre los investigadores internacionales, sobresalen: Plasencia (1985); Thompson (1990); Benadiba (2003, 2011); Sanz (2005); Agulló (2010); Salazar (2011); Antúnez (2014), estos autores utilizan las fuentes orales como herramienta y alternativa metodológica para las ciencias sociales, demostrando que las fuentes orales son capaces de contribuir a la formación de valores en los escolares.

Graciela de Garay (1999), en su artículo "La entrevista de historia Oral: ¿monólogo o conversación?" la autora más bien se concentra en la entrevista de Historia Oral como técnica de recogida de información oral, dependiendo de una grabación realizada a una persona para obtener conocimiento de la Historia, restándole importancia al testimonio vivo.

Mientras Alzueta (2013), y Luque (2014) expresa la importancia de la historia oral como punto de partida metodológico para perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, pero lo centra en los testimonios de mujeres, y ver cómo estas han participado a lo largo de la historia en diferentes sectores: educativo, social, familiar, e historiográficos, entre otros.

Así como Trejo (2009), expresa la importancia de las fuentes orales como punto de partida metodológico para perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, pero lo centra en los testimonios de los docentes que imparten la asignatura en el nivel secundario en México y no, sobre la información que pueden aportar los participantes de hechos históricos.

En el contexto nacional se destacan: Díaz (1981, 1989, 2005); Álvarez (1981, 1989); Reyes (1999; 2006), emplean las fuentes orales para promover el aprendizaje de la historia familiar en su relación con las historias: comunitaria, local y nacional. Tejera (1990); Quintana (2011, 2013); Ortiz (2017), acerca de la Didáctica de la Historia de Cuba en la educación Primaria.

Horacio Díaz P. (2005) en su artículo "Notas sobre la enseñanza de la Historia local, el trabajo con los museos, los monumentos, las fuentes orales" plantea la importancia de los testimonios, para recoger la historia de lo cotidiano, señala que es un recurso magnífico para la enseñanza de la historia, pero lo enmarca desde el punto de vista pedagógico.

Los estudios de Palomo (2001); Laurencio (2002) y Rivera (2004), utilizan las fuentes orales para promover la formación de valores identitarios y potenciar el patrimonio cultural desde la enseñanza de la historia local.

Barnett (2011) expone desde un enfoque etnográfico, antropológico y sociológico de la cultura el valor de las fuentes vivas en el reconocimiento individual y social de cada sociedad, mediante la reconstrucción de testimonios.

Los autores antes mencionados han contribuido a perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba a partir de métodos novedosos para la enseñanza de esta materia. Aunque sus investigaciones no son específicamente sobre fuentes orales, sí las utilizaron como método y reconocieron el lugar que estas desempeñan para favorecer el aprendizaje histórico en los escolares, aunque no penetran en la esencia el tratamiento del testimonio oral como mediador didáctico en el estudio de personalidades históricas. Por lo que considero que los testimonios orales tienen potencialidades instructivas y educativas, aunque insuficientemente abordados como un tema independiente desde la Didáctica de la Historia, lo que justifica esta investigación.

DESARROLLO

La enseñanza de la historia nacional se convirtió en uno de los objetivos esenciales en los diferentes niveles de enseñanza, sobre todo por el esfuerzo que hacían los historiadores por revisar lo que sobre nuestra historia se había escrito, utilizando ahora un enfoque marxista de análisis e interpretación. El triunfo de la revolución cubana en 1959 provocó un cambio trascendental en la estructura socioeconómica. La educación fue objeto de profundas transformaciones. En la enseñanza de la historia se producen, desde los primeros momentos, importantes transformaciones en sus concepciones historiográficas con la aplicación del materialismo histórico en sus enfoques y en la urgente búsqueda y divulgación de la verdad histórica, en la historia que se enseñaba, en esos primeros años, tenía preponderancia el enfoque ideológico, debido a la necesidad de defender las conquistas de la Revolución.

A partir del curso 1976 -1977, como resultado del Perfeccionamiento del Sistema de Educación, se producen cambios en la concepción curricular para la enseñanza de la

asignatura, la Historia Antigua y Medieval sustituyeron en el quinto y sexto grado de primaria a la historia nacional, nivel de enseñanza que sólo mantuvo un programa sencillo de Relatos de Historia de Cuba en cuarto grado, que de forma propedéutica, abordaba algunos de los hechos y personajes más importantes de Cuba. El niño se adentraba en la complejidad de la vida del hombre de la comunidad primitiva, la sociedad esclavista y feudal, sin aún tener claridad de cómo había transcurrido el proceso histórico cubano, lo cual lo alejaba cognitivamente y afectivamente de sus raíces nacionales y locales.

En Cuba, a diferencia de otras latitudes, las fuentes orales no han sido lo suficientemente aprovechadas por los historiadores para el desarrollo de la actividad investigativa y docente. Se reconoce el valor de las fuentes orales para temas relacionados con la historia social (vida cotidiana, familiar, oficios y profesiones, mujeres, cultura popular, entre otros),

Los historiadores cubanos reconocen las fuentes orales como fuentes históricas, sin embargo, no son explotadas cabalmente en el desarrollo de sus trabajos. La gran mayoría de las investigaciones centran la atención en los estudios de la Colonia (1492-1898) y llegan hasta las primeras décadas de la República (1902-1935) y en menor medida estos trabajos rebasan ese tiempo histórico.

Las primeras producciones sobre los testimonios comenzaron aparecer, justamente, en 1869. En (1964) E. García realiza un estudio minucioso con motivo a la celebración del primer congreso del Comité de Defensa de la Revolución (Testimonio), para recopilar diversas entrevistas realizadas a cederistas de los más variados sectores, de su misma voz la visión que tienen sobre esta organización y la influencia que esta ha tenido en su formación y desarrollo revolucionario.

En 1970 se otorgó el premio a V. Casaus con la obra: Girón en la memoria. Donde narra el testimonio de varios de aquellos combatientes que vivieron esa epopeya y describe que el testimonio, siempre tiene que partir de uno o varios hechos reales.

D. Alonso (1981) escribe el libro: El año 61. en conmemoración al XX Aniversario de Girón dedicado a los combatientes Conrado Benítez y Manuel Ascunse.

En (1985) D. Iznaga realizó un estudio especial sobre presencia del testimonio en la literatura sobre las guerras por la independencia nacional (1868 - 1898), donde demostró que solamente existían trabajos parciales y que en esta etapa el testimonio surge como respuesta a la necesidad de expresar o comunicar algún aspecto de la lucha de liberación nacional contra el colonialismo español con un objetivo explícito por parte de su creador el de servir de fuente para futuros historiadores, el de aclarar hechos y resaltar la actuación de determinados jefes, para que no se perdiera con la muerte de los héroes, la memoria de la epopeya que escribieron con su sangre.

El desarrollo que alcanza el testimonio hoy, como el que alcanzara durante las guerras por la independencia nacional del pasado siglo, demuestra que este género, no aceptado aún como tal ni siquiera por todos sus cultores, es una de las formas más espontáneas de expresión de los pueblos en revolución.

En nuestro continente las fuentes orales han estado muy vinculadas al desarrollo de la historia regional, constituyen la vanguardia de este movimiento México, Argentina, Venezuela y Brasil. En la América precolombina, hay ejemplos de incalculable valor para el estudio de la época, cuyos contenidos provienen directamente de la tradición oral, tal es el caso del Popol Vuh, libro sagrado de los mayas.

Sin embargo, profesionales de otras ciencias sociales han sabido utilizarlas en su quehacer intelectual. Muestra de los resultados obtenidos es la novela testimonial escrita por Barnet (2001), *Biografía de un cimarrón*. El valor de esta obra radica en presentar el proceso histórico cultural desde la Colonia hasta la Revolución Cubana, expuesta por un protagonista de las etapas que se recrean, Esteban Montejo.

En Cuba, al igual que en muchos otros países, se ha generalizado en los últimos tiempos, un movimiento que se orienta a la elaboración de obras de contenido histórico, que tienen como base la información oral diversa. La gestión a su favor de instituciones como la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba, la Casa de las Américas, el Ministerio de las Fuerzas Armadas y otras, estimula la creación de obras de testimonio mediante su premiación y publicación. El resultado es el incremento del inventario de obras de este tipo, publicadas en el país durante las dos últimas décadas.

El uso del testimonio como fuente histórica original, permite la vivencia y reconstrucción de hechos y acontecimientos, contribuyendo a la formación y desarrollo integral de los alumnos. No provoca el mismo efecto en los alumnos escuchar a un participante directo de las acciones contar lo sucedido, sus vivencias, mostrar evidencias materiales de la acción: fotos, documentos o incluso huellas en su cuerpo de torturas recibidas, que si es narrado por el profesor o leído del libro de texto.

W. Cabañas, E. Sol, J. López y C. Rodríguez (2019), en el programa de Historia de Cuba sexto grado del III Perfeccionamiento refieren que el mismo aborda el estudio de los hechos y la actuación de personalidades históricas importantes de las etapas más cercanas en el tiempo a los educandos, es decir, el proceso histórico a partir de los últimos años del siglo XIX, todo el siglo XX y principios del siglo XXI: la etapa de la Dependencia Neocolonial y la de Soberanía y Socialismo hasta el año 2016.

Aunque es un programa diferente y muy bien organizado, no tiene explícito un objetivo para el tratamiento del testimonio oral como mediador didáctico para las clases de Historia de Cuba, y no precisa, cuáles fuentes pudieran utilizarse, lo que resulta poco orientador al docente, quedando a su decisión qué usar o no.

Pues solamente aparece un objetivo referido a (exponer en forma sencilla, oral, escrita o gráfica la información histórico-cultural (datos, hechos, fechas o lugares) extraída de las fuentes de conocimiento histórico.)

El tratamiento de los testimonios orales como mediador didáctico en la Educación Primaria.

La memoria colectiva se construye con diversas fuentes, sin embargo, hasta ahora se ha privilegiado al documento escrito como el más aceptado entre la comunidad de historiadores para los estudios históricos. Tradicionalmente se ha manejado la idea de que lo que no está escrito carece de valor como documento; si revisamos las fuentes que utilizan la mayoría de los historiadores en sus investigaciones, aun en aquellas que estudian procesos contemporáneos, nos damos cuenta que éstas evidencian una jerarquización en la cual se privilegian unas en detrimento de otras. Poco figuran el testimonio oral, los documentos iconográficos y menos aun los procedentes de los

medios audiovisuales, en consecuencia, estas fuentes han sido relegadas, postergadas y hasta olvidadas por el historiador.

A partir de las fuentes orales se obtiene información para trabajar la historia oral, y dentro de ésta la historia de vida y la temática, métodos que permiten al historiador reconstruir la memoria histórica en diversas escalas y tiempos.

De allí la importancia que tiene el testimonio oral en la investigación histórica, por cuanto en él reposa la herencia de una memoria que, aunque no pertenezca a la experiencia directa del informante, ha sido transmitida por sus antecesores inmediatos y enriquecida por su propia cotidianidad. La recuperación de los testimonios nos aproxima al conocimiento de vivencias no conocidas y nos permite su difusión.

Cuando los historiadores emplean esta fuente, lo hacen como apoyo de las fuentes escritas y la recolección del testimonio se realiza con instrumentos que recogen la voz (grabadores de audio) para ser luego sometida al proceso de transcripción a la escritura que termina siendo el soporte efectivamente utilizado para el trabajo, con lo cual se somete a la fuente a otras limitaciones al excluir elementos de (re) significación de la información, al perderse los tonos de la voz, las cadencias del habla popular, los dialectos, el nivel de emisión vocal (volumen) propio de cada individuo, la velocidad del habla y otros rasgos que aportan significados al testimonio y revelan la procedencia social del entrevistado, entre otros factores.

Esto no pretende negar la importancia del uso de la fuente oral en la investigación histórica cuando se acude a la transcripción escrita, sólo se ha querido señalar algunas condicionantes que se derivan de este recurso.

No se ha pretendido crear la falsa idea de la sustitución de unas fuentes por otras en el estudio de realidades históricas, se trata, por el contrario, de incorporar otras formas de contar la historia y otros medios para su reconstrucción y explicación. Se pretende el rescate y valoración del testimonio oral audiovisual como fuente para la producción de conocimiento histórico y acercar la historia a los hombres y mujeres comunes, darle rostro a la palabra que ha estado silenciada o ausente en muchas investigaciones históricas.

La mayor parte del aprendizaje de la historia que se desarrolla en las aulas escolares se apoya en fuentes escritas, como son los libros de texto y otros documentos auxiliares. También se incluyen otros medios educativos como vídeos documentales, películas, visitas a museos o charlas. Sin embargo, numerosas experiencias basadas en la historia oral demuestran que la incorporación de los testimonios orales en la docencia se ha convertido en una de las fuentes más gratificantes de conocimiento histórico para los alumnos.

Los trabajos de H. Díaz (1978, 2005), como parte de la conceptualización de los medios orales, destacan la importancia de los testimonios para recoger lo cotidiano, y como un recurso magnífico para la enseñanza de la historia, mientras que en el 2015 este autor resalta el valor de lo oral a propósito del 120 aniversario del texto martiano Clases Orales.

Involucrar a los educandos en una entrevista, cuyo fin es conocer un aspecto histórico, les permite entender que todos somos testigos de la historia, así como que existen diferentes significados de un hecho según las distintas personas que los valoran. Se logra así una mayor identificación con el pasado, haciéndolo propio.

El educando se acerca a los testimonios orales, con el fin de conocer lo que no está escrito y no se encuentra en los textos. En ese proceso el estudiante interactúa con disímiles sujetos que impactarán en su educación histórica en particular y en general en su educación.

Los testimonios orales, desde la Didáctica de la Historia, admiten la incorporación de nuevos temas y enfoques de enseñanza y aprendizaje. Su empleo posibilita integrar la historia familiar, local y nacional, con temas como las mentalidades, la historia de las mujeres, los oficios, la vida cotidiana, entre otros.

CONCLUSIONES

El estudio histórico tendencial de las fuentes orales en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Primaria, reveló que desde la teoría de la didáctica de la historia se aprecia un nivel creciente en la conceptualización de las fuentes, en particular las orales, como recursos necesarios y variados para alcanzar las

metas formativas que este nivel establece, promoviendo la ruptura con prácticas conservadoras que centran la atención en la voz del docente y el libro de texto.

Los fundamentos teóricos asumidos ofrecen una mirada interdisciplinar de los testimonios orales en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia; se enseña y se aprende una historia social integral y contextualizada que promueve el protagonismo de los estudiantes al utilizar fuentes diversas, incluyendo las orales, que desde los problemas del presente los acerquen al pasado histórico, como base de la comprensión del contenido histórico, constituido por conocimientos históricos, habilidades y valores morales que los adolescentes asimilan desde la integración de la historia personal, familiar, comunitaria, local y nacional.

Durante la implementación de la metodología de los testimonios orales en las Primarias, se apreció la elevación de la preparación didáctica del docente, una adecuada selección de fuentes con prioridad de las orales, que favoreció un mayor interés de los estudiantes por estudiar la historia al involucrarse en proyectos de aprendizaje que desplegando variados procedimientos de los recursos orales asociados a la clase de Historia facilitaron la comprensión de la misma y un acercamiento afectivo a situaciones familiares, comunitarias y del contexto escolar, lo que favoreció la educación histórica e integral de los estudiantes

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEBO, W. (1991). Apuntes para una metodología de la enseñanza de la historia local en su vinculación con la historia patria. __La Habana. Ed. Pueblo y Educación.

ADDINE, F. (2007). Didáctica, teoría y práctica. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.

Álvarez de Zayas, C. M. (1999). La escuela en la vida. Didáctica (3a ed. corr.). La Habana: Pueblo y Educación.

AGULLÓ, M. (2010). La voz y la palabra de los tesoros vivos: fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial. Educativo Siglo XXI, Vol. 28 nº 2 pp. 157-178.

ÁLVAREZ, R. M. y HORACIO, D. (1978a). Metodología de la enseñanza de la Historia T-I. __La Habana. Ed. Libros para la Educación.

_____ (1978b). Metodología de la enseñanza de la Historia T-II. La Habana.

BARNET, M. (2011). La fuente viva. La Habana. Ed. Abril.

BENADIBA, L. (2007). Historia oral, relatos y memorias. __Buenos Aires. Ed. Maipue.

ENCICLOPEDIA ECURED. (2020). "TESTIMONIOS ORALES". (Consultado en internet el 15 de mayo de 2020).

INFANTE, Y. O. (2009). Concepción didáctica para el tratamiento a la Historia de las Mujeres en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba en la Secundaria Básica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. __Las Tunas, DICP: Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey. En soporte digital.

MINED (2016) Temas metodológicos Historia de Cuba.

MINED. (2019). Programas de Historia de Cuba sexto grado. __La Habana. Ed. Pueblo y Educación.

PALOMO, A. (2001). Didáctica para favorecer el aprendizaje de la historia nacional y la vinculación del alumno de Secundaria Básica con su contexto social a partir del tema del hombre común. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. __Holguín, DICP: Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero. En soporte digital.

Quintana, M.F(2011) Acerca de la didáctica de la historia en la escuela primaria.

_____ Didáctica de la historia de cuba para la licenciatura en Educación Primaria.

REYES, J. I. (1999). La historia familiar y comunitaria como vía para el aprendizaje de la historia nacional y de la vinculación del alumno de secundaria básica con su contexto social. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. __Las Tunas, DICP: Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey. En soporte digital.

Riverón Morales, F. F. (2014). Modelo para la utilización de revistas literarias como mediadores didácticos gráficos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba (Tesis de doctorado). Universidad de Ciencias Médicas de Granma, Manzanillo.

MODELO PARA LA FORMACIÓN ÉTICA DE LOS PROFESIONALES DE LA SALUD. UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Autor: Dr. Luis Enrique Echevarría Martínez, leem@infomed.sld.cu

Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río

INTRODUCCION

El gran avance logrado en las Unidades de Cuidados Intensivos Neonatales permite la sobrevivencia de niños prematuros de 500 g o menores de 23 semanas de edad gestacional, niños con asfixia grave y sus complicaciones, trastornos quirúrgicos e, incluso, corrección de malformaciones congénitas diversas.

Los cuidados intensivos en este tipo de recién nacidos han evolucionado espectacularmente en las tres últimas décadas, con recursos humanos altamente calificados y apoyos tecnológicos extraordinarios que hoy permiten la supervivencia de neonatos en situaciones extremas.

En nuestro país el desarrollo social y la revolución científico-técnica han determinado cambios radicales en la concepción de la medicina. La necesidad de ser más eficientes en la calidad de la atención en los servicios de salud ha provocado el establecimiento de nuevos modelos organizativos en el sistema nacional de salud.

En los más de 59 años de Revolución la salud pública cubana ha logrado éxitos muy connotados como pocos países en el mundo, gracias a una voluntad política muy arraigada en el propio proceso. Hechos muy relevantes como la creación de un sistema único de salud, cobertura de los servicios de atención médica, formación de recursos humanos, equidad para toda la población, gratuidad de la atención médica, así como resultados extraordinarios en los indicadores generales como es el caso de la disminución de la mortalidad infantil y materna, aumento de la esperanza de vida y la extensión de la atención primaria, logros que sin lugar a dudas han contribuido a mejorar la calidad de vida del pueblo cubano, y que han sido motivo de reconocimiento internacional por la eficacia y eficiencia del sistema

A tal extremo se ha logrado la eficacia y eficiencia del sistema que a pesar de la crisis económica que desde principios de los años 90 del pasado siglo limitó el flujo de recursos hacia el sector, los indicadores de salud han continuado mejorando hasta la fecha sin que las limitaciones financieras cambiaran la política de protección sistemática a la salud de la población.

En el orden práctico y cotidiano aún existen deficiencias subjetivas que repercuten en forma negativa en una atención de la mejor calidad en los servicios de salud. Existen brechas evidentes entre los grandes logros de la salud pública cubana y la acción del

personal profesional, técnico y auxiliar que labora en los servicios de salud. Somos responsables de profundizar en sus causas, en fijar la magnitud de los problemas, en buscar las mejores soluciones, y sobre todo de hacer conscientes a todo el personal de la salud de cuáles son dichos problemas y cómo enfrentarlos. Precisamente esas deficiencias subjetivas plantean un reto para la acción.

Partiendo de posiciones ideológicas idealistas y materialistas la ética médica actual se debate en el mundo entre una ética impositiva característica de la moral burguesa y una ética de principios propia de la moral socialista. La justicia social y la ética revolucionaria caracterizan e identifican la vida espiritual cubana, con valores universales en una conciencia moral por encima de cualquier circunstancia, dados por una integridad humana, por una autoestima y por una dignidad a la altura de una revolución verdadera.

DESARROLLO

La ética en salud constituye un campo de conocimiento y práctica con límites aun insuficientemente definidos, tiene como antecedentes a la ética como fundamento teórico del todo el accionar profesional haciendo énfasis en el área de la investigación, asistencia e investigación médica; en este mismo sentido, se reconoce como imprescindible su aplicación en la actividad profesional del médico y por extensión a los demás profesionales de la salud, cuyo desenvolvimiento está aparejado al de esta profesión

Entre los profesionales de la salud, la ética ha sido tradicionalmente asumida como un conjunto de exigencias institucionales hacia su conducta profesional, las cuales se manifiestan en la práctica, como normas de comportamiento que gozan del reconocimiento generalizado. El no cumplimiento de los principios reconocidos por el Ministerio de Salud y aprobados por la política estatal, conllevan de manera inexorable a una pérdida de la calidad de los servicios.

En el mundo de hoy existen diversas corrientes éticas que pretenden ejercer una influencia definitiva en la formación de los profesionales de la salud a través de los currículos de estudio de pregrado y de posgrado. En una buena proporción de estos diseños, sobre todo en los centros norteamericanos, se observa la corriente de la

bioética con el objetivo marcado de convertirse en “la filosofía de la salud” del momento actual bajo los designios del “neoliberalismo” y la “globalización”. Es evidente que cada sociedad adopta una ética de acuerdo a los intereses de la clase dominante, a la que responde por las relaciones materiales existentes, que constituyen la base del desarrollo social, independientemente del currículo de estudios, pero que siempre ayuda a perfilar conductas conforme a la propia ideología.

En la historia de la educación médica en Cuba, en más de dos siglos y medio, no se reconoce el estudio sistemático de la enseñanza de la ética médica y la deontología hasta el curso académico 1978-79 en el que aparece por primera vez dicha disciplina en el currículo de estudios. En todo caso, en los planes de estudio anteriores al curso mencionado se encuentra asociada en algunas temáticas a la medicina legal.

En ese plan de estudios la asignatura toma el nombre de Ética y Deontología Médica, que se ubica en el segundo año de las carreras de medicina y estomatología y ocupa la dirección de la disciplina el Dr. Daniel Alonso Menéndez, prestigiosa personalidad de la medicina cubana. A él debemos, además, el texto básico confeccionado al efecto con un grupo de profesores.

Como una introducción obligada en el texto básico provisional, aparece en su presentación la siguiente proyección: “Su propósito esencial -de la disciplina- es contribuir a que los futuros médicos generales dominen las posiciones de principios de la ética marxista-leninista, como ciencia de la moral y la deontología médica como teoría y práctica de los deberes morales del médico en la sociedad socialista”.²

El plan de estudios que se implantó en el curso 1985-86 tuvo por objetivo perfeccionar la formación de los egresados en la especialidad de medicina, valorando las condiciones económico-sociales existentes en el país, las de la organización de salud y los planes perspectivas de desarrollo en esta rama en función de elevar los niveles de salud del pueblo y la ayuda a otros pueblos del mundo en el campo de la medicina. Este plan definió el modelo del especialista a egresar, el lugar donde ejercería su actividad profesional como graduado, es decir, los cargos y funciones que desempeñaría en la atención primaria (Ilizástegui Dupuy F. La educación médica

superior y las necesidades de salud de la población. Conferencia II Seminario Internacional de Atención Primaria de la Salud, La Habana, 1988).

Entre las ideas rectoras del nuevo plan de estudios se estableció que la ética médica no se aprende mediante cursos formales de carácter curricular, sino que su enseñanza y aprendizaje debe resultar de la actividad médica de los profesores de todas las asignaturas del currículo mediante su ejemplo y de otro personal de atención de salud en sus actividades docentes y de servicio, del análisis de las situaciones y problemas éticos que se presentan en los servicios de salud, en los pases de visita, discusiones de casos, valoración de exámenes complementarios, cierre de historias clínicas, discusiones de piezas frescas y autopsias clínicas. En pocas palabras, se puede afirmar que el rol de todos los profesores está en desarrollar y consolidar a los futuros trabajadores de la salud en los valores protagónicos de la praxis de la medicina.

El programa director de la medicina general integral para el médico general básico, también ofrece orientaciones para la formación ética del profesional médico como son: la disposición al trabajo médico sin reparos, con un espíritu especial de sacrificio para cumplir a cabalidad sus obligaciones con la salud del pueblo e incorporar a plenitud en los estudiantes los principios de la ética médica socialista, mediante el ejemplo diario que en tal sentido les brindan en cada una de las instancias de trabajo a todo lo largo de la carrera. De hecho, la ética médica se convirtió en un contenido virtual del plan de estudio -currículo oculto-, pero su abandono y alejamiento en relación con las verdaderas necesidades de conocimientos del aprendizaje de los futuros médicos es una realidad (Roberto Douglas Pedroso, comunicación personal, 1996).

En el transcurso de los años la organización del SNS se ha ido transformando, primero con la medicina en la comunidad, después con el perfeccionamiento de la atención primaria de salud y en los últimos años con la formación del médico de familia. Más recientemente, con la Batalla de Ideas sobrevino un proceso de restauración y desarrollo tecnológico en las unidades de la organización, hospitales y policlínicos, especialmente en todos los policlínicos, institución básica del sistema, con mayor grado de participación intersectorial y comunitaria, para mejorar de forma sostenida y sostenible la calidad de los servicios con ética, humanismo y solidaridad, al mismo

tiempo que cobra la mayor importancia el fortalecimiento del capital humano en el sector de la salud.

En esta misma etapa se originó una nueva concepción en la enseñanza superior al llevar la universidad a los municipios. Se trata de una nueva forma de enfrentar la educación de más de medio millón de estudiantes universitarios mediante la universalización de la enseñanza superior. En esta nueva concepción la educación médica y en general las ciencias de la salud adquieren una nueva dimensión donde el policlínico se erige como el centro de la enseñanza en 169 sedes universitarias municipales y la utilización de más de 1 352 unidades de salud de distintos tipos, como señaló el Comandante en Jefe en el discurso pronunciado en el acto por el aniversario 60 de su ingreso a la universidad efectuado el 17 de noviembre de 2005 en la Aula Magna de la Universidad de La Habana. En esta nueva visión, los estudiantes de pregrado adquieren su formación desde los primeros años en el propio policlínico integrados al equipo de salud con una concepción más objetiva de la educación.

En las condiciones actuales se aprecia un nuevo espacio de la ética médica con un alcance diferente. Se trata de la ética del equipo de salud en su conjunto, donde si es cierto que el médico es el líder, todos tienen una responsabilidad ante la organización de salud, ante la sociedad y sobre todo ante el paciente, los familiares y la comunidad. De hecho, se origina una interacción interesante en doble sentido entre el equipo de salud y el paciente, los familiares y la comunidad, todos en función del logro por la excelencia de los servicios de salud. En un estado socialista todos los miembros de la sociedad tienen responsabilidades y todos deben tener conciencia de sus deberes y derechos, y en primer lugar, la propia estructura de dirección de la salud pública. La observancia de los principios de la ética y la exigencia de su cumplimiento son las palabras de orden.

La valoración de la calidad se expresa a través de la práctica diaria en el servicio que se presta a la población y que debe caracterizar al profesional por una formación académica de alto nivel. Lamentablemente en esa práctica diaria aún se observa con frecuencia una gran superficialidad y ligereza en la atención médica. El ejercicio médico

a través del ensayo y error debe ceder el espacio a la toma de decisiones basadas fundamentalmente en evidencias científicas.

Nuevos conceptos y modalidades deben aplicarse en la práctica médica en este siglo XXI e incluir los modelos de gestión, las bases de datos para poder valorar resultados objetivos de estándares de la atención a los pacientes, cambios en la relación médico-paciente con un papel más activo y participativo del paciente y menos paternalista por parte del médico, y por supuesto, la aplicación de una técnica médica de avanzada. La obligación de la garantía del cumplimiento de los servicios del SNS en todos los niveles de atención médica, es responsabilidad del personal de la salud y de las estructuras administrativas correspondientes, tanto en el orden individual como organizativo, imprescindible para el logro de resultados. Poseer y aplicar las competencias y experiencias requeridas para garantizar la calidad técnica y humana son los signos más sobresalientes de la profesionalidad del personal de la salud.

CONCLUSIONES:

A pesar de los éxitos de la salud pública cubana en todos estos años de Revolución, aún existen deficiencias subjetivas que repercuten en forma negativa en una atención de la mejor calidad en los servicios de salud.

Abordar los nuevos dilemas y conflictos que la tecnología médica y las políticas de salud en evolución introducen en la función del médico y en la gestión de salud con nuevos enfoques y estructuras es una necesidad, pero siempre dentro del marco teórico del marxismo-leninismo.

Por tal motivo hemos decidido como parte del proyecto de Investigación “La Formación Ética de los futuros profesionales desde las Ciencias de la Educación”, que responde a una demanda de la sociedad a partir del tratamiento de la ética y los valores, visto como fenómeno social y que fortalece el trabajo de esta temática fundamentalmente en el sistema cubano actual, realizar un modelo que tribute a la formación ética de los profesionales de la salud en el servicio de neonatología del Hospital Clínico Quirúrgico Abel Santamaría Cuadrado en Pinar del Río.

En el sistema de salud, específicamente en la unidad de cuidados intensivos neonatales del Hospital Clínico Quirúrgico Abel Santamaría Cuadrado en Pinar del Río,

se constatan limitaciones en la formación ética de los profesionales que interactúan con los neonatos, dada la carencia de acciones secuenciadas que tributen a dar respuesta a las contradicciones que se presentan en la toma de decisiones en el tratamiento de este tipo de paciente.

BIBLIOGRAFÍA

WHO, UNICEF. Every Newborn: an action plan to end preventable deaths: Executive summary [homepage en Internet]; Geneva: World Health Organization, 2014 [citado 13 de noviembre de 2016]. Disponible en: <http://www.healthynewbornnetwork.org/issue/every-newborn/>

Domínguez Dieppa F, Barrios Rentería Y, Roca Molina MC, Arencibia Borroto T. Incidence and survival of the very low weight neonate in "Ramon Gonzalez Coro" hospital in a 45-year period. Revista Cubana de Pediatría. 2017;89(3) https://www.researchgate.net/publication/322029593_Incidence_and_survival_of_the_very_low_weight_neonate_in_Ramon_Gonzalez_Coro_hospital_in_a_45-year_period

Robaina Castellanos GR. Bajo peso al nacer, prematuridad y enfermedades crónicas en la adultez. Revista Cubana de Pediatría [revista en Internet]. 2017 [citado 2018 May 5];89(2):[aprox. 0 p.]. Disponible en: <http://www.revpediatria.sld.cu/index.php/ped/article/view/252>

Fernández Sierra C et al. Neurodevelopmental sequelae in premature newborns with extremely low weight and with very low weight at two years of age who left the Neonatal Intensive Care Unit of the Hospital Nacional Edgardo Rebagliati Martins 2009-2014. Horiz Med 2017; 17(2): 6-13. Disponible en: <https://doi.org/10.24265/horizmed.2017.v17n2.01>

Carrera Muiños S et al. Morbimortalidad del recién nacido prematuro hijo de madre adolescente en la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales. Perinatol Reprod Hum. 2015;29(2):49-53. Disponible en : www.elsevier.es/rprh

Castro-Delgado OD et al. Muy bajo y extremo bajo peso al nacer. p e d i a t r . 2 0 1 6;49(1):23–30. Disponible en: <http://www.elsevier.es/revistapediatria>

Delgado Álvarez Ilenis, Roca Rosales Maria del Carmen, Suárez Vega Mercedes, Rodríguez Alarcón Juan Daniel, Ruiz Echavarría Yilsy. Repercusión de la desnutrición materna sobre el nacimiento de niños con bajo peso. MEDISAN [Internet]. 2012 Oct [citado 2018 Mayo 05] ; 16(10): 1478-1485. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192012001000002&lng=es.

MORBILIDAD Y MORTALIDAD DEL RECIÉN NACIDO MUY BAJO PESO AL NACER. ESTUDIO EN EL HOSPITAL PROVINCIAL GENERAL DOCENTE ABEL SANTAMARÍA CUADRADO

Autores: MSc. Ana Mercedes Guillén Cánovas, enevel@infomed.sld.cu
MSc. Luis Enrique Echevarría Martínez, leem@infomed.sld.cu

Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río

RESUMEN

La neonatología moderna ha encaminado sus esfuerzos a la atención al recién nacido pretérmino (RNPT), pero aún la prematuridad continúa siendo el principal problema de la perinatología contemporánea. **Objetivo:** Determinar la morbilidad y mortalidad en el recién nacido de muy bajo peso al nacer en el servicio de Neonatología del Hospital General Docente "Abel Santamaría Cuadrado". 1ro de enero 2012 al 31 de diciembre 2013. **Métodos:** Se realizó un estudio descriptivo y retrospectivo. El universo estuvo constituido por los 586 recién nacidos pretérmino que ingresaron en el servicio de Neonatología, la muestra se seleccionó de manera intencional quedando constituida por 58 recién nacidos pretérminos muy bajo peso. Los datos fueron colectados en una planilla pre codificada, y como método estadístico se utilizó el test de Chi cuadrado con un nivel de significación $p < 0.05$. **Resultados:** se observa un predominio significativo del sexo femenino con un 60.3%, La edad gestacional entre 26 y 29.6 semanas fue la más frecuentemente con el 50%, La media de peso fue de 1229 ± 183 gramos La dificultad respiratoria secundaria a deficiencia de surfactante, es la mayor causa de morbilidad, Se le administró surfactante exógeno al 53.4% de los pacientes, la principal causa de muerte fue la Hemorragia intraventricular con el 43.7%, Conclusiones: LA HTAIE fue el antecedente materno preponderante, hubo una relación directa entre prematuridad, morbilidad y mortalidad en el menor de 1500 gramos

Palabras clave: Mortalidad, morbilidad, recién nacido, supervivencia

ABSTRACT

A descriptive and cross sectional study of 58 before term newborns, with very low weight, assisted in "Abel Santamaría Cuadrado" Teaching General Hospital in Pinar del Río was carried out in the period 2012-2013, with the objective of determining the morbidity and mortality due to this cause. The analysis of medical records provided the information from which the studied variables emerged. The female sex, with a mean of 30.3 ± 2.7 weeks now of birth and of $1\ 229 \pm 183$ g of weight prevailed in the series. The morbidity was mostly related to the hyaline membrane disease and the intraventricular hemorrhage, which antecedents were toxemic mothers and the premature rupture of membrane of more than 18 hours; while, the survival was of 72.4 % and the intraventricular hemorrhage constituted the main cause of death. The obtained information allows to trace new work lines with the objective of achieving an effective care to these patients and to decrease either morbidity, as the mortality in early ages of life.

Key words: newborn; neonatology; morbidity; mortality; survival

INTRODUCCIÓN

La neonatología moderna ha encaminado sus esfuerzos muy particularmente a la atención al recién nacido pretérmino (RNPT), pero aún la prematuridad continúa siendo el principal problema de la perinatología contemporánea. La Organización Mundial de la Salud (OMS) con el apoyo de centros europeos, definió como prematuro a aquel recién nacido antes de las 37 semanas de embarazo cumplidas (259 días).¹

El parto prematuro es un problema de salud creciente en todo el mundo, con una incidencia mundial de 11,1 % y diferencias geográficas importantes, que varían entre un 5 % en países desarrollados y 18 % en los más pobres. Los RNMBP o menor de 1500 g representan entre el 1 y el 1,5 % del total de los nacimientos, pero contribuyen significativamente a la mortalidad neonatal (del 50 al 70 %) e infantil (del 25 al 40 %) en la región del Cono Sur de América^{3,4} y son pacientes que requieren una atención especial por sus características perinatales y en la mayoría de los casos un ingreso hospitalario prolongado en las unidades de Neonatología.²

La prematuridad y el bajo peso al nacer son los factores predictivos más fuertemente asociados con la mortalidad, existiendo una relación directa entre el peso al nacimiento y la mortalidad perinatal.³ En México, el Instituto Nacional de Perinatología reporta una incidencia de prematuridad de 19.7 % que contribuye con 38.4 % de muertes neonatales, por lo que se ubica como la primera causa de mortalidad perinatal.⁷ En Argentina nacen anualmente unos 30 000 niños, de los cuales el 1,26 % pesa menos de 1500 gramos.¹¹ En España, la incidencia anual de recién nacido pretérmino en el año 2010 fue de 7,96 % y con peso inferior a 1500 gramos de 0,92 %.^{2,3}

La Sociedad Iberoamericana de Neonatología (SIBEN) reporta una gran disparidad en la tasa de mortalidad neonatal en diferentes regiones, entre países y dentro del mismo país. En Bolivia se ha reportado una tasa de mortalidad neonatal de 30 por cada 1000 nacidos vivos; en Brasil de 15, en Canadá, de 4; y en España, de 3 por cada 1000 nacidos vivos.³

Los avances en los cuidados intensivos neonatales y perinatales, principalmente en países desarrollados, han permitido la disminución del límite de viabilidad hasta valores nunca antes alcanzados, como las 23 y 24 semanas de gestación, lo que ha

condicionado la aparición de una población con problemas de salud particulares, que constituyen un nuevo reto, no solo para los profesionales de la Medicina, sino para la sociedad.⁴

Estos avances han permitido una mayor supervivencia de neonatos de muy bajo peso y con edad gestacional menor de 32 semanas. Esto ha motivado, en primer lugar, la búsqueda de umbrales de pesos y edades gestacionales mínimas en relación con la viabilidad fetal, y en segundo lugar la valoración de los aspectos éticos ante cada paciente en particular, dada la elevada posibilidad de alcanzarse una supervivencia no libre de secuelas a largo plazo. A pesar de todos los avances existentes, lograr disminuir la elevada tasa de mortalidad en los RN con extremado bajo peso y también su morbilidad a largo plazo, es un área aun no resuelta de la medicina perinatal¹

En La Habana, Cuba, actualmente existen tres centros de referencia para el nacimiento del neonato de muy bajo peso. En uno de ellos, el Hospital Ginecoobstétrico Universitario "Ramón González Coro", es en el que históricamente ha registrado el mayor número de estos pacientes desde su fundación en 1971. Además, en los últimos 30 años casi todos los neonatos egresados de ese grupo de peso han sido seguidos longitudinalmente hasta los 5 años de edad para evaluar su neurodesarrollo, y se les aplicaron técnicas de intervención oportuna a aquellos que lo necesitaron.^{5,6}

Por ser un fenómeno en el que aún quedan muchos aspectos por dilucidar, se requiere incentivar investigaciones multidisciplinarias que incluyan a las ciencias biomédicas, sociales y ecológicas, en las que, a partir de la investigación básica, epidemiológica y la evaluación del nivel de evidencia, se logre desentrañar la esencia de este fenómeno, en el cual el bajo peso al nacer y la prematuridad, pudieran ser un punto de partida, pero también de llegada, en el análisis de su asociación con las enfermedades crónicas de la adultez.⁷

MÉTODOS.

Tipo de estudio.

Se realizó un estudio descriptivo y retrospectivo, en la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales (UCIN) del Servicio de Neonatología del Hospital General Docente "Abel

Santamaría Cuadrado”, Pinar del Río, en el periodo comprendido de Enero 2012-Diciembre 2013.

Universo.

El universo estuvo constituido por los 586 recién nacidos pretérmino que ingresaron en el servicio de Neonatología, la muestra se seleccionó de manera intencional quedando constituida por 58 recién nacidos pretérminos muy bajo peso

Método de análisis.

Los datos fueron colectados en una planilla pre codificada (Anexo1) y registrados en una hoja de cálculo electrónica; para su análisis fueron transferidos a un sistema estadístico. Las variables se expresaron en tablas. Se muestran las frecuencias absolutas y relativas para las variables cualitativas y como método estadístico se utilizó el test de Chi cuadrado con un nivel de significación $p < 0.05$.

Para el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta el cumplimiento de los principios generales de la ética médica. El trabajo se ajustó a las líneas investigativas priorizadas por el Ministerio de Salud Pública, dio respuesta a una de las necesidades básicas de la institución, por lo que se considera un estudio pertinente.

RESULTADOS

La distribución de la muestra en cuanto a sexo, edad gestacional y grado de crecimiento intrauterino por grupos de peso se muestra en la Tabla 1. Se observa un predominio significativo del sexo femenino en sentido general (60.3%). Se corroboró al aplicar la prueba estadística No paramétrica Chi-cuadrado ($p = 0,044$ $\alpha = 0.05$ $p < \alpha$). La edad gestacional entre 26 y 29.6 semanas fue la más frecuentemente encontrada (50%). La media fue de $30,3 \pm 2.7$ semanas. La media de peso fue de 1229 ± 183 gramos. En cuanto al grado de crecimiento intrauterino, el 65.5% del total de recién nacidos fueron clasificados como adecuados para su edad gestacional.

TABLA 1. Distribución de los recién nacidos menores de 1500 g en cuanto a sexo, edad gestacional y grado de crecimiento intrauterino según grupos de peso. Hospital Abel Santamaría. 2012-2013.

Variables	Grupos de peso			
	<1000g	1000-1249g	1250-1499g	Total

		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Sexo	Masculino	1	1.7	7	12.1	15	25.9	23	39.7
	Femenino	5	8.6	12	20.7	18	31.0	35	60.3*
Edad Gestacional (semanas)	26-29.6	6	10.4	10	17.2	13	22.8	29	50
	30-33.6	—	—	9	15.5	12	20.7	21	36.2
	34-36.6	—	—	—	—	6	10.4	6	10.4
	≥37	—	—	—	—	2	3.4	2	3.4
Grado de Crecimiento Intrauterino	PEG	2	3.4	5	8.6	13	22.4	20	34.5
	AEG	4	6.9	14	24.1	20	34.5	38	65.5

La relación entre antecedentes maternos y grupos de peso se muestra en la tabla 2

Existe un predominio de las madres con HTAIE (43.9%), seguida por la RPM mayor de 18 horas (24.6%) y el embarazo gemelar (19.3%).

La asociación de neonatos de peso bajo para la edad y la enfermedad hipertensiva es una pauta biológica, dado que la proteinuria materna puede ser un marcador de daño vascular que limita el flujo sanguíneo materno al útero, por lo que hay hipoxia fetal crónica y retardo del crecimiento.

La RPM con ó sin fiebre materna ó amnionitis predispone al recién nacido a presentar sepsis, neumonía y dificultad respiratoria.

Tabla 2. Relación entre antecedentes maternos y grupos de peso al nacer.

Antecedentes maternos	Grupos de peso							
	<1000g		1000-1249g		1250-1499g		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
HTAIE	5	8.8	5	8.8	15	26.3	25	43.9
RPM≥18h	-	-	5	8.8	9	15.8	14	24.6
Embarazo Gemelar			6	10.5	5	8.8	11	19.3
Oligoamnios	1	1.8	3	5.3	5	8.8	9	15.8
Corioamnioniti	-	-			4	7.0	4	7.0
Anemia	1	1.8	1	1.8	—	—	2	3.4
Diabetes Gestacional			1	1.8			1	1.8

Dentro de las noxas que influyen negativamente en el crecimiento y desarrollo de los prematuros, en especial los menores de 1500 gramos, están las enfermedades que se presentan en los primeros días de vida y así lo evidencia la tabla 3

El 56.1% de los niños presentaron Síndrome de Distrés Respiratorio Grave (SDRG) por EMH, resultando la morbilidad más frecuente, estuvo seguida del HIV (40.4%) y la PCA con un 26.3%.

Asimismo, se vieron menos afectados estos neonatos por la retinopatía de la prematuridad a pesar de describirse una relación directamente proporcional entre los prematuros bajo peso y la misma.

Tabla 3. Morbilidad del RN menor de 1500g según grupos de peso

Variables	Grupos de peso							
	<1000g		1000-1249g		1250-1499g		Total	
	No	%	No.	%	No.	%	No.	%
EMH	4	7.0	14	24.6	14	24.6	32	56.1
HIV	4	7.0	7	12.3	12	21.1	23	40.4
PCA	2	3.5	5	8.8	8	14.0	15	26.3
Sepsis	1	1.8	3	5.3	9	15.8	13	22.8
ECN	2	3.5	5	8.8	3	5.3	10	17.5
Asfixia	1	1.8	6	10.5	2	3.5	9	15.8
BNAV	1	1.8	4	7.0	4	7.0	9	15.8
DBP	2	3.5	5	8.8	1	1.8	8	14.0
Bloqueo Aéreo	1	1.8	4	7.0	1	1.8	6	10.5
Hipoglicemia			1	1.8	3	5.3	4	7.0
ROP			2	3.5			2	3.5

La Supervivencia del recién nacido menor de 1500 gramos se muestra en la figura 1.

En general este estudio tiene un 72.4% de supervivencia, dato significativo y especialmente importante es la mejoría en el grupo inferior a 1000 g que aumenta la sobrevida de 58 a 70%.



Figura 1. Supervivencia del recién nacido menor de 1500g.

En la figura 2 se reflejan las principales causas de muerte, observándose un número superior de recién nacidos que fallecen por hemorragia intraventricular (HIV) en 7 casos representando el 43.7% que es una complicación en el recién nacido prematuro y se origina en la matriz germinal subependimaria, su incidencia aumenta con el grado de prematuridad, con predominio en aquellos que pesan menos de 1000 g al nacer y en neonatos con peso entre 500 a 750 g; la incidencia es de un 45%. La gravedad de la HIV está en relación inversa a la edad gestacional y al peso menor de 1,500 g; más del 90% de las hemorragias intraventriculares ocurren en las primeras 72 horas después del nacimiento, el 50% durante el primer día y prácticamente el 100% dentro de los 10 primeros días de vida. (35,40)

Se expone en el trabajo que la sepsis le sigue en orden de frecuencia con 6 casos para un 37.5%,

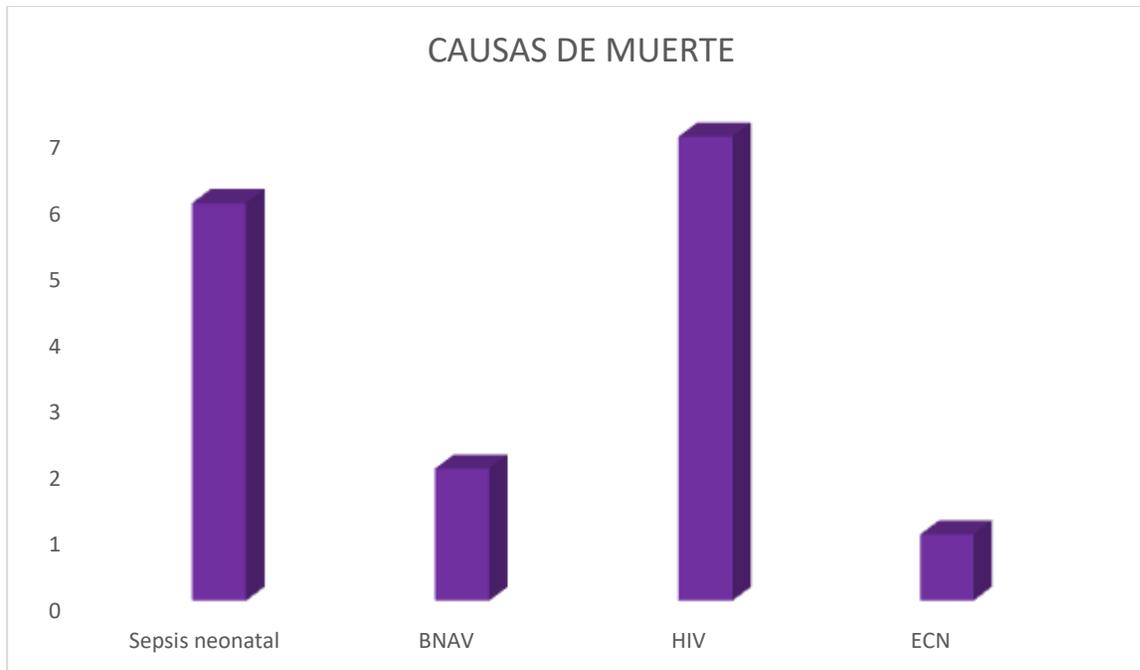


Figura 2: Principales causas de muerte en RN menor de 1500g.

DISCUSIÓN

En nuestro estudio hubo un predominio del sexo femenino para un 60.3%, resultados similares encontraron Pérez González y Colaboradores³ con (56.1 %), sin embargo, Fernández Sierra⁸ tubo un predominio del sexo masculino para un 51,58%, Resultados similares a Fernández Sierra⁸ lo obtuvieron en Colombia Carrera Muiños y colaboradores⁹ con un predominio del sexo masculino para un (52%).

Para Pérez González y colaboradores³ la mayoría de los nacimientos se produjo en el rango de los mayores de 32 semanas de edad gestacional (53.0 %), con un predominio general de los RN con peso comprendido entre 1000 y 1499 gramos, representando el 87.9 %. Estos resultados difieren de los encontrados en nuestro estudio, la edad gestacional entre 26 y 29.6 semanas fue la más frecuentemente encontrada (50%), aunque la media de peso muy similar a los resultados alcanzados por nuestro trabajo fue de 1229 ± 183 gramos

Fernández Sierra⁸ obtuvo resultados similares a nuestro estudio en relación al promedio de peso que fue de $1.180,53 \pm 212,40$ gramos, con una edad gestacional en semanas de $29,86 \pm 2,33$.

En este sentido Carrera Muiños y colaboradores⁹ encontraron en su estudio un predominio de la Edad gestacional (semanas) 30.7 ± 2.8 , resultados similares a los alcanzados en nuestra investigación

Castro-Delgado y colaboradores¹⁰, encontraron en su trabajo un promedio global de la edad de gestación de $27,8 \pm 3,1$ semanas (rango, 26 a 33 semanas) muy similar a los resultados de nuestro trabajo sin embargo el promedio global del peso al nacer fue de 831 ± 160 g (rango, 675 a 1.000, resultados que difieren a de los nuestros

En nuestra investigación existe un predominio de las madres con HTAIE (43.9%), seguida por la RPM mayor de 18 horas (24.6%) y el embarazo gemelar (19.3%) sin embargo Delgado Alvarez¹¹ en su estudio refleja un predominio de corioamnionitos como causa directa de muy bajo peso al nacer, lo que no coincide con nuestro estudio, Noa Garvey¹² refleja en su estudio predominio del periodo intergenésico corto, captaciones tardías del embarazo, malnutrición materna, embarazo gemelar, incompetencia ístmico-cervical e infección cérvico-vaginal entre otras., muy diferente a lo encontrado en nuestro estudio

Para Villafuerte y Colaboradores¹³ la hipertensión arterial constituyó el principal antecedente patológico materno en el 24,2 % de los casos., lo cual concide con lo encontrado en nuestro estudio. Fernández Sierra⁸ obtuvo resultados muy similares a los alcanzados en nuestra investigación, el 44,21% de los recién nacidos prematuros de muy bajo peso presentó como antecedente materno a la preeclampsia; el 24,61% fueron embarazos múltiples; mientras que la ruptura prematura de membranas y la corioamnionitis estuvieron presentes en el 27,37% y 8,95% de los casos

Entre los factores maternos de riesgo para extremadamente bajo peso al nacer, se encontró: anemia (tomado como Hb < 10 g/dl) como el principal (65%), seguido de antecedente de parto prematuro (57%), control prenatal inadecuado (44%), en estudios realizados por Castro-Delgado y colaboradores¹¹, que difieren complamente a los encontrados en nuestra investigación

En nuestro estudio El 56.1% de los niños presentaron Síndrome de Distrés Respiratorio Grave (SDRG) por EMH, resultando la morbilidad más frecuente, estuvo seguida del HIV (40.4%) y la PCA con un 26.3%.

Asimismo, se vieron menos afectados estos neonatos por la retinopatía de la prematuridad a pesar de describirse una relación directamente proporcional entre los prematuros bajo peso y la misma.

Pérez González y colaboradores³ encontró resultados similares en su investigación, la enfermedad más frecuente la Enfermedad de la membrana hialina (EMH), con 25.7 %, en segundo lugar, sin embargo, la segunda entidad mas frecuente fue la sepsis asociada a la atención sanitaria (12.1 %), resultados muy diferentes a los alcanzados en nuestro trabajo

Fernández Sierra y colaboradores⁸ encontraron en su estudio que el 68,18% de los recién nacidos con un peso menor de 1.000gramos presentó persistencia del conducto arterioso frente aun 48,63% en los recién nacidos que pesaron de 1.000 a 1.499($p=0,02$), resultados que difieren a los alcanzados en nuestro estudio sin embargo hubo predominio de la enfermedad de la membrana hialina en el grupo menor a 1.000 gramos de peso, resultados similares a los encontrados en nuestra investigación

Carrera Muiños y colaboradores⁹ encontraron como morbilidad más frecuente la Persistencia del conducto arterioso 48%, seguido de la hemorragia intraventricular en 16 %. Estos resultados son prácticamente similares a los alcanzados en nuestro estudio lo que difieren en orden de frecuencia

En general este estudio tiene un 72.4% de supervivencia, dato significativo y especialmente importante es la mejoría en el grupo inferior a 1000 g que aumenta la sobrevivencia de 58 a 70%.

Pérez González y colaboradores³ obtuvo una supervivencia de los RN con peso menor a 1500 gramos, de forma global de un 84.8 %. Resultados que difieren a los alcanzados en nuestro trabajo, sin embargo, la mayor mortalidad estuvo en los RNMBP con peso al nacer inferior a 1000 gramos,

Domínguez Dieppa¹⁴ encontró en su estudio una supervivencia de los neonatos menores de 1 000 g de 30 %, y la de 1000 a 1 499 g de 65 % en el primero de los quinquenios estudiados (1971-1975), muy inferior a las alcanzadas en el último quinquenio (2011-2015), que fue de 70 y 90 % respectivamente, sin embargo, estos resultados difieren a los alcanzados en nuestra investigación

En nuestro estudio la principal causa de muerte estuvo representada por la Hemorragia intraventricular seguida por la sepsis neonatal, sin embargo, Pérez González y colaboradores³, y ävila¹⁵ encontraron en su estudio como principal causa de muerte la sepsis lo cual coincide en parte con los resultados obtenidos en nuestro trabajo y con la mayoría de la literatura revisada

Gemita Manriquez¹⁶ en su estudio encontró como principales causas de muerte la asfixia, malformaciones congénitas, membrana hialina, resultados que no guardan similitud con los encontrados en nuestro estudio.

Castro-Delgado y colaboradores³ encontraron como principales causas de mortalidad en los recién nacidos con extremadamente bajo peso al nacer sepsis (46%), asfixia al nacer (20%) y hemorragia pulmonar (19%), estos resultados difieren de los alcanzados en nuestro estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

1. Guerra Diez JL. Estudio en una población de recién nacidos con peso inferior a 1500 gramos en la comunidad de Cantabria. Influencia de la patología neonatal y nutrición en su crecimiento posterior [Internet]. Santander: Universidad de Cantabria; 2013 [citado 12 Jun 2014]. Disponible en: <http://bucserver01.unican.es:8080/xmlui/handle/10902/4423>
2. Grandi Carlos, González Agustina, Zubizarreta José. Factores perinatales asociados a la mortalidad neonatal en recién nacidos de muy bajo peso: estudio multicéntrico. Arch. argent. pediatr. [Internet]. 2016 Oct [citado 2018 Abr 30]; 114(5): 426-433. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0325-00752016000500010&lng=es. <http://dx.doi.org/10.5546/aap.2016.426>
3. Pérez González JA et al. Morbidity, mortality and survival in newborn with weight lower than 1500 gr .Revista Cubana de Medicina intensiva y Emergencias [Internet]. 2018 [citado 2018 Abr 30]; 17(1):71-80. Disponible en: www.revmie.sld.cu
4. Ramírez-Vázquez E, Estévez-Llovet M, Benítez-Aguilar I, Ferrer-Montoya R, Reyna-Márquez D. Supervivencia del recién nacido que requiere ventilación mecánica artificial. MULTIMED Granma [revista en Internet]. 2016 [citado 2018 Abr 30]; 20(2):[aprox. 24 p.]. Disponible en: <http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/157>
5. WHO, UNICEF. Every Newborn: an action plan to end preventable deaths: Executive summary [homepage en Internet]; Geneva: World Health Organization, 2014 [citado 13 de noviembre de 2016]. Disponible en: <http://www.healthynewbornnetwork.org/issue/every-newborn/>

6. Domínguez Dieppa F, Barrios Rentería Y, Roca Molina MC, Arencibia Borroto T. Incidence and survival of the very low weight neonate in "Ramon Gonzalez Coro" hospital in a 45-year period. Revista Cubana de Pediatría. 2017;89(3) https://www.researchgate.net/publication/322029593_Incidence_and_survival_of_the_very_low_weight_neonate_in_Ramon_Gonzalez_Coro_hospital_in_a_45-year_period
7. Robaina Castellanos GR. Bajo peso al nacer, prematuridad y enfermedades crónicas en la adultez. Revista Cubana de Pediatría [revista en Internet]. 2017 [citado 2018 May 5];89(2):[aprox. 0 p.]. Disponible en: <http://www.revpediatria.sld.cu/index.php/ped/article/view/252>
8. Fernández Sierra C et al. Neurodevelopmental sequelae in premature newborns with extremely low weight and with very low weight at two years of age who left the Neonatal Intensive Care Unit of the Hospital Nacional Edgardo Rebagliati Martins 2009-2014. Horiz Med 2017; 17(2): 6-13. Disponible en: <https://doi.org/10.24265/horizmed.2017.v17n2.01>
9. Carrera Muiños S et al. Morbimortalidad del recién nacido prematuro hijo de madre adolescente en la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales. Perinatol Reprod Hum. 2015;29(2):49-53. Disponible en : www.elsevier.es/rprh
10. Castro-Delgado OD et al. Muy bajo y extremo bajo peso al nacer. p e d i a t r . 2 0 1 6;4 9(1):23–30. Disponible en: <http://www.elsevier.es/revistapediatria>
11. Delgado Álvarez Ilenis, Roca Rosales Maria del Carmen, Suárez Vega Mercedes, Rodríguez Alarcón Juan Daniel, Ruiz Echavarría Yilsy. Repercusión de la desnutrición materna sobre el nacimiento de niños con bajo peso. MEDISAN [Internet]. 2012 Oct [citado 2018 Mayo 05] ; 16(10): 1478-1485. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192012001000002&lng=es.
12. Miladys Noa Garbey, Niursy Bravo Hernández, Yamilet Álvarez Lestapí, Tatiana de la Caridad Gómez Lloga, Daneysi Frómata Orduñez. Behavior of low birth weight in the University Polyclinic "Omar Ranedo Pubillones", Guantanamo 2015-2016. Revista de información científica. Volumen 96 No. 5. Septiembre-octubre 2017 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113697>
13. Villafuerte Reinante Y. Risk Factors Associated with Low Birth Weight. Cienfuegos Municipality. 2010-2014. Medisur vol.14 no.1 Cienfuegos ene.-feb. 2016 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26537389>
- 14.- Ávila Jeannette, Tavera Mario, Carrasco Marco. Características epidemiológicas de la mortalidad neonatal en el Perú, 2011-2012. Rev. perú. med. exp. salud publica [Internet]. 2015 Jul [citado 2018 Mayo 05] ; 32(3): 423-430. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342015000300003&lng=es.
15. Gemita Manríquez P, Carlos Escudero O. Análisis de los factores de riesgo de muerte neonatal en Chile 2010-2014. Rev Chil Pediatr. 2017;88(4):DOI: <https://es.scribd.com/document/375897104/Analisis-de-Los-Factores-de-Riesgo-de-Muerte-Neonatal-en-Chile>

ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN EN QUIROPODOLOGÍA PARA LOS TECNÓLOGOS DE LA SALUD EN EL PERFIL PODOLOGÍA EN PINAR DEL RÍO

Autora: MSc. Liset Caridad Cruz Pérez, liset.cruzp@upr.edu.cu

Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca. Pinar del Río

RESUMEN

El mundo actual requiere de profesionales competentes y preparados con una cultura médica que le permita enriquecer y transformar su práctica profesional mediante su desempeño, según el contexto social en el que se desenvuelven. **Objetivo:** diseñar una estrategia de superación en Quiropodología para los Tecnólogos de la Salud en el perfil Podología de Pinar del Río. **Métodos:** se realizó un estudio de corte pedagógico bajo el método general dialéctico materialista en el período comprendido entre febrero de 2016 a junio de 2017. El universo estuvo constituido por 101 Tecnólogos de la Salud en el perfil de Podología de la provincia, seleccionándose como muestra 46 del municipio Pinar del Río. Se utilizaron como métodos del nivel teórico el histórico - lógico, sistémico estructural, análisis – síntesis, hipotético - deductivo, como métodos empíricos, análisis documental, encuestas, criterio de expertos y como método estadístico matemático: la estadística descriptiva. **Resultados:** Se determinaron las insuficiencias y necesidades de los podólogos, proponiendo como acciones estratégicas específicas la realización de un curso, un entrenamiento y un taller. Los temas fueron evaluados como pertinentes por criterio de expertos. **Conclusión:** se elaboró una estrategia de superación en Quiropodología para los Tecnólogos de la Salud en el perfil Podología. La misma se estructuró en un sistema de acciones a fin de contribuir con el perfeccionamiento del proceso de superación profesional de los podólogos en la rama de la Quiropodología lo cual tributa a un mejor desempeño de sus funciones y a elevar la calidad del servicio que prestan.

Palabras clave: podología; perfil; profesionales

STRATEGY OF OVERCOMING IN CHIROPODOLOGY FOR HEALTH TECHNOLOGISTS IN CHIROPODY PROFILE IN PINAR DEL RÍO

ABSTRACT

The current world requires competent and trained professionals with a medical culture that allows them to enrich and transform their professional practice through their performance, according to the social context in which they develop. **Objective:** To design a strategy for improvement in Chiropodology for Health Technologists of Podiatry Profile in Pinar del Río. **Methods:** A pedagogical study was carried out under the general materialist dialectical method in the period from February 2016 to June 2017. The universe included 101 Health Technologists in Podiatry profile of the province, being selected as sample 46 from Pinar del Río municipality. Theoretical methods such as the historical - logical, systemic structural, analysis - synthesis, hypothetical - deductive were used. As empirical methods, documentary analysis, surveys, and expert criteria and as mathematical statistical method: descriptive statistics methods were used. As empirical methods, documentary analysis, surveys, and expert criteria and as mathematical statistical method: descriptive statistics. **Results:** The insufficiencies and needs of the podiatrists were determined, proposing as specific strategic actions the

realization of a course, training and a workshop. The topics were evaluated as relevant by expert criteria. **Conclusion:** A strategy for improvement in Chiropodology for Health Technologists in the Podiatry profile was elaborated. It was structured based on a system of actions in order to contribute to the improvement of the process of professional development of podiatrists in the field of Chiropodology which contributes to a better performance of their functions and to improve the quality of the service they provide.

Keywords: Podology; Profile; Professionals

INTRODUCCIÓN

El mundo actual requiere de profesionales competentes y preparados con una cultura médica que le permita enriquecer y transformar su práctica profesional mediante su desempeño, según el contexto social en el que se desenvuelven. La sociedad no debe renunciar al derecho que tiene de exigir a las universidades, la formación de un profesional intelectualmente desarrollado, activo, creador, socialmente adaptado y solidario para resolver las necesidades de la propia sociedad desde su posición, con competencia y desempeño.¹

Las universidades tienen el encargo social de formar los profesionales de una nación, además de la alta preparación científica que alcanzan, se necesita de ellos un gran compromiso con la sociedad que construimos, para que con su esfuerzo contribuyan al desarrollo en diferentes esferas económicas y sociales. "La universidad, como institución social por excelencia, es responsable de preparar al más alto nivel los recursos humanos de una nación, no puede, no debe, estar ajena a la imperiosa necesidad de transformar esta realidad"²

La contemporaneidad reclama, cada vez más, que la educación universitaria trabaje y coadyuve a la apropiación social del conocimiento y en función del desarrollo local desde una perspectiva global, donde la superación profesional y la formación académica de postgrado constituyan vías eficaces para la socialización de los resultados científicos; de ahí que, cuando se examina la pertinencia de este nivel educativo, es preciso referirla al concepto de pertinencia social, tener en cuenta los desafíos, los retos y las demandas que la sociedad en su conjunto impone a la educación. Ello conduce a afirmar que, en la medida que la ciencia se inserta en la sociedad, esta lo hace más en la ciencia, por tanto, la sociedad deja de ser un objeto de

las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la propia ciencia.³

La formación de profesionales requiere de una atención especial y lograr que tengan la calidad requerida implica el trabajo mancomunado de docentes, directivos, asesores de las escuelas donde se insertan en su práctica laboral y en general, un buen número de factores que ayuden en ese propósito.⁴

Con el desarrollo de la Educación de Posgrado surge la Educación Avanzada en Latinoamérica, la que ha propiciado el desarrollo de investigaciones pedagógicas encaminadas a elevar la calidad y mejoramiento en la preparación de los egresados de cualquier nivel profesional que garanticen la calidad de su desempeño profesional y su repercusión en la sociedad, pero no sólo con el diseño de modelos de superación posgraduado, sino también con el mejoramiento espiritual del individuo para insertarse adecuadamente en la sociedad, no sólo para transformarla sino también para disfrutarla⁵

Según la enciclopedia de la salud, la superación es la actitud positiva que promueve en una persona el deseo de mejorar en lo personal y de vencer en los desafíos de la vida.⁶

Define Añorga Morales J. la superación profesional, como: " Conjunto de procesos de enseñanza aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales".⁷

La superación profesional es la que actúa inmediatamente después de la etapa de estudios universitarios, es precisamente por eso que tiene carácter de proceso, porque está constituido por un conjunto de etapas que se suceden consecutivamente para que no se detenga el nivel de desarrollo de los graduados universitarios.⁸

La permanente superación de los profesionales de la salud constituye una necesidad inherente a su trabajo. Es, de hecho, la savia que los nutre a lo largo de su vida laboral con la actualización indispensable para llevar adelante su enorme responsabilidad⁹. Los podólogos no están exentos de ello, pues en sus manos está la prevención, el diagnóstico precoz y el tratamiento oportuno de las afecciones de los miembros inferiores, en especial los pies. En la mayoría de los casos los pacientes acuden a las

consultas de Podología de forma directa, por lo que este profesional deberá poseer una amplia preparación, resultando vital desde el postgrado realizar actividades de superación teniendo en cuenta las insuficiencias y necesidades de aprendizaje que poseen para que sean capaces de realizar con calidad el servicio que brindan.

La investigación está sustentada en el método general dialéctico materialista, fundamentando el carácter teórico y práctico de la misma. Desde este enfoque se combinaron métodos del nivel teórico: histórico lógico, sistémico estructural, análisis – síntesis e hipotético - deductivo, del nivel empírico: análisis documental, encuestas y criterio de expertos, como método estadístico matemático: la estadística descriptiva.

El universo estuvo constituido por 101 Tecnólogos de la Salud en el perfil de Podología de la provincia, seleccionándose como muestra de forma intencional 46 del municipio Pinar del Río.

La realización del estudio fue aprobada por el Comité de Ética. Se tuvo en cuenta el consentimiento informado aplicado en cada método empírico a los que participaron como objeto de estudio; además se solicitó el consentimiento informado a los clientes que formaron parte de la investigación, para lo cual se mantuvieron las normas éticas establecidas; así como los resultados obtenidos solo son utilizados con fines estrictamente científicos, sin relevar la identidad de las personas que fueron objeto del estudio realizado.

DESARROLLO

La Podología es la ciencia que se encarga del estudio, tratamiento y prevención de las afecciones propias del miembro inferior, especialmente las de los pies (podo-pie, logía-estudio), tiene sus antecedentes en la leyenda griega de Homero, en la representación de la sabiduría médica, oficiada divinamente por Quirón, quien simboliza el primer facultativo en el tratamiento del pie por su intervención en la herida de Aquiles.¹⁰

La Podología de este tiempo exige por el avance científico-técnico, la formación integral de nuestros estudiantes y graduados; por lo que se debe propiciar el conocimiento podológico más actualizado, la experiencia práctica y el desarrollo de un egresado con análisis propio, que propicie el debate y den soluciones inmediatas a los problemas de una consulta podológica.¹¹

En la actualidad, cuando la Podología es tan amplia, abarcadora y está avanzando como especialidad y profesión, gracias a la integración de varias disciplinas de la salud y al desarrollo científico técnico en Cuba, es que se necesita de un profesional preparado, en un momento donde la prevención, diagnóstico y tratamiento de las afecciones de los pies necesitan de mucho estudio y dedicación para alcanzar así el bienestar de la población, lo cual constituye el objetivo común de todos los profesionales de la salud.¹²

Una de las ramas de la Podología es la Quiropodología que se encarga del tratamiento de los diferentes representantes típicos de las hiperqueratosis, las onicopatías, la realización de curas y la prevención de cualquier lesión de origen dermatológico, podológico, ortopédico, endocrino, etc. es la rama donde más el podólogo se desempeña y debe efectuar con una base científica un diagnóstico certero, realizando así los tratamientos quiropodológicos con mayor eficiencia, lo que le permitirá además prevenir todas aquellas afecciones que aparezcan en los pies de los pacientes y poder brindarles una adecuada orientación educativa y sanitaria. Su importancia práctica consiste en ver al pie como un sistema y no aislado como la última parte de nuestro cuerpo.¹³

Para llevar a vías de éxito su labor y lograr un desempeño profesional adecuado los podólogos deben recibir una preparación constante que les permita influir positivamente en la salud podal de pacientes, familiares y comunidad en general.

En la medida que el podólogo aumente sus conocimientos y su capacidad de actuación podrá realizar mejores tratamientos de las lesiones que puedan presentarse en los miembros inferiores, evitando maltrato al paciente.¹⁴

La autora asume la definición de estrategia elaborada por De Armas N, (2011) quien la considera como (...) secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados, que atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos.¹⁵

La estrategia de superación cuenta con acciones estratégicas específicas como son: un curso, un entrenamiento y un taller.

La utilización del método histórico-lógico, el análisis documental y el enfoque sistémico-estructural, permitieron identificar y precisar los fundamentos teóricos esenciales que sustentan la estrategia de superación que se propone.

La misma tiene como elementos que la tipifican: estar contextualizada, pues responde a las necesidades de aprendizaje de los Tecnólogos de la Salud en el perfil Podología de Pinar del Río, permite nivelar los conocimientos de estos, desarrollar habilidades profesionales necesarias para ejercer su profesión, contribuyendo no solo a resolver problemas cognitivos, sino que también incide en la formación y consolidación de valores profesionales y cualidades morales, preparándolos integralmente para que puedan transformar la realidad social donde interactúan laboralmente.

Teniendo como **objetivo general**: elevar el nivel de preparación de los podólogos en la rama de la Quiropodología, contribuyendo al crecimiento intelectual y compromiso social para su correcta aplicación en las afecciones podológicas.

La estructura asumida queda determinada por los siguientes elementos:

I. Introducción: se establecen los fundamentos de la propuesta desde el punto de vista filosófico, sociológico, psicológico y pedagógico.

Los resultados permitieron la realización de una sistematización de los principales referentes teóricos que sirven de sustento para el desarrollo de la estrategia de superación.

II. Diagnóstico y caracterización de las necesidades de superación de los Tecnólogos de la Salud en el perfil Podología de Pinar del Río.

Se define a través de la aplicación y procesamiento de instrumentos, permite identificar debilidades-amenazas y fortalezas-oportunidades. A través del diagnóstico se pudo tener un acercamiento a la realidad del estado del objeto de estudio, para ello se utilizaron diferentes métodos y técnicas de investigación científica, dentro de los que se destacan: el análisis de documentos, la observación al trabajo del podólogo en la consulta, la aplicación de encuestas y un examen teórico.

III. Planeación de las acciones estratégicas específicas.

Se orientan a contribuir con el perfeccionamiento del proceso de superación profesional de los podólogos en la rama de la Quiropodología. Se tuvo en cuenta el diseño de las diferentes formas de organización de la enseñanza que se han de adoptar para el desarrollo eficiente de este proceso de superación. En la estrategia de superación se propone la realización del curso Quiropodología en el tratamiento podológico, un entrenamiento en técnicas quiropodológicas y un taller sobre el podólogo en la atención al pie diabético.

A partir de los resultados del examen diagnóstico se evidencia la necesidad de realizar un curso de superación al constituir una vía necesaria para llevar a la práctica el perfeccionamiento del proceso de superación profesional en Quiropodología a partir de los fundamentos propuestos, complementado los conocimientos adquiridos por los podólogos durante el pregrado.

El entrenamiento desde el puesto de trabajo es necesario, pues direcciona y dinamiza el papel de los podólogos en cuanto a la solución de los problemas de salud que se presentan en la consulta. Debe contribuir a que dichos sujetos estén en condiciones para desarrollar habilidades prácticas que garanticen el éxito de las diferentes técnicas quiropodológicas a realizar en consecuencia con la valoración del caso.

El taller se concibe como un espacio que se caracteriza por el diálogo, la problematización y el intercambio entre los podólogos y profesores, tiene una función integradora de conocimientos teóricos y prácticos, toma como punto de partida las vivencias que se van teniendo en la práctica, la reflexión y transformación colectiva de los problemas que en ella se presentan, lo cual constituye una herramienta esencial para el desarrollo de la estrategia de superación.

Estas formas organizativas cuentan con una fundamentación, objetivos generales y específicos, sistema de evaluación, así como la propuesta de bibliografía para la profundización en los temas.

IV. Evaluación de la estrategia.

La estrategia que se propone no ha sido implementada en la práctica, pero si validada a través del método Delphy. La consulta a los expertos fue realizada en dos ocasiones, antes y después de la elaboración definitiva de la propuesta, lo que condujo a realizar

algunos reajustes a partir de las sugerencias aportadas por los expertos permitiendo enriquecer la estrategia. Dichas sugerencias permitieron evaluar en qué medida la estrategia es factible en el contexto, en la totalidad de los casos, se reconoció la importancia de las acciones que conforman la estrategia para su implementación al otorgar las categorías de muy adecuado, bastante adecuado y adecuado, a los indicadores establecidos.

Con la aplicación de la consulta a expertos se enriqueció la estrategia propuesta. Se pudo apreciar la importancia y utilidad concedida a la estrategia de superación para elevar el nivel de preparación de los podólogos en la rama de la Quiropodología; evidenciándose entonces el aporte que se puede realizar, aun cuando puede ser susceptible de perfeccionarse con su implementación práctica.

CONCLUSIONES

La superación de los Tecnólogos de la Salud en el perfil Podología de Pinar del Río posibilita su preparación a fin de lograr la correcta aplicación de las técnicas quiropodológicas para dar solución a los problemas de salud, respondiendo a las necesidades sociales, además de realizar un trabajo de orientación sanitaria adecuada para prevenir posibles afecciones de los pies y erradicar con rapidez las presentes, en aras de evitar limitaciones y que el paciente pueda seguir realizando las actividades de la vida diaria, evidenciando dominio de la profesión, habilidades, capacidades profesionales y calidad en el servicio que prestan. El éxito de la superación de los podólogos depende del carácter sistémico con que se implementen las diferentes acciones estratégicas específicas diseñadas y la participación activa de estos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Salas Perea Ramón Syr. Los procesos formativos, la competencia profesional y el desempeño laboral en el Sistema Nacional de Salud de Cuba. Revista Educ Med Super, [Internet]. 2012 Jun; [citado 2015 Jul 10]; 26(2): 163-165. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000200001&lng=es
2. Piñón González Josefina C, Fernández Morales María del Carmen. Concepción integradora del postgrado ante los retos actuales. Revista Científico-Metodológica, [Internet]. 2014 enero-junio; [citado 2015 Jul 10]; 58(2): 53-58. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360634165006>
3. Añorga Morales J. La Educación Avanzada y el mejoramiento profesional y humano. Revista Científico-Metodológica, [Internet]. 2014 enero-junio; [citado 2015 Jul 10]; 58(2):19-31. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360634165003>
4. Martínez Llantada Marta de las Mercedes. La creatividad en la educación postgraduada. Revista Científico-Metodológica, [Internet]. 2014 enero-junio; [citado 2015 Jul 10]; 58(2):59-66. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360634165007>
5. Borges Oquendo Lourdes, Añorga Morales Julia. Dimensiones de la evaluación de impacto del posgrado académico desde la óptica de la Educación Avanzada en la Educación Médica. Revista Educación Médica Superior, [Internet]. 2015 Abril-Junio; [citado 2017 Jun 10]; 29 (2). Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/720/331>
6. Enciclopedia salud.com. Concepto de superación. [Internet]. 2016 Febrero 16; [citado 2017 Ene 20]. Disponible en: <http://www.encyclopediasalud.com/definiciones/superacion>
7. Añorga Morales J. La Educación Avanzada y el mejoramiento profesional y humano. Revista Científico-Metodológica, [Internet]. 2014 enero-junio; [citado 2015 Jul 10]; 58(2):19-31. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360634165003>
8. Urbina Laza Omayda. La educación de posgrado en las universidades médicas cubanas. Revista Cubana de Educación Médica Superior, [Internet]. 2015 Abril-Junio; [citado 2017 Feb 13]; 29(2) Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/search/search>
9. Cardentey García Juan, González Rodríguez Raidel. Aspectos acerca de la superación profesional en la educación médica. Revista Educación Médica

- Superior, [Internet]. 2016 ENERO- MARZO; [citado 2017 Jun 10]; 30(1). Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/720/331>
10. Santana Ávila Servilia, et al. La Podología en Cuba: una necesidad demostrada. Revista Cubana de Tecnología de la Salud, [Internet]. 2012; [citado 2017 Ene 20]; 3(1):2-8. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192011000400003&lng=es
 11. Victoreo Cabrera Grisel, et al. Material bibliográfico de Podología Física, para docentes del perfil Podología. Revista Cubana de Tecnología de la Salud, [Internet]. 2014; [citado 2017 Ene 20]; suplemento especial. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192011000400003&lng=es
 12. Carmenates Loyola Lilibeht, et al. La medicina herbolarea en el tratamiento del pie diabético. Una necesidad para la formación del podólogo. Revista Cubana de Tecnología de la Salud, [Internet]. 2014; [citado 2017 Ene 20]; suplemento especial. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0864-03192011000400003&lng=es>
 13. Juanes Vilches Tamara, et al. La educación en el trabajo en el perfil de Podología. Revista Cubana de Tecnología de la Salud, [Internet]. 2011; [citado 2016 Sep 16]; 1(1):3-5. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192011000400003&lng=es
 14. López López Daniel, et al. Manual de podología: conceptos, aspectos psicológicos y práctica clínica. Revista Cubana de Tecnología de la Salud, [Internet]. 2012; [citado 2016 Sep 16]; 1(1):17-26. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192011000400003&lng=es
 15. De Armas Ramírez, Nerelys. Resultados Científicos en la Investigación Educativa. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 2011.

ACTIVIDADES PARA EL TRATAMIENTO DEL CONTENIDO HISTÓRICO DEL CONTEXTO COMUNITARIO EN LOS EDUCANDOS DEL NIVEL EDUCATIVO DE SECUNDARIA BÁSICA

Autores: MSc. Genry Osmar Ávila Remón, henrya@ml.gr.rimed.cu

Dirección Municipal de Educación de Media Luna, Granma

RESUMEN

El conocimiento de la historia, exige el aprovechamiento de todas las potencialidades educativas que emanan del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Historia de Cuba. Para el logro de este propósito, se considera la necesidad de profundizar en el estudio de la historia local, para que el educando se identifique de forma más directa con la historia de los monumentos, museos, documentos y otras fuentes del conocimiento histórico de su comunidad. El presente trabajo pone a disposición de los docentes un conjunto de actividades para contribuir al conocimiento de la Historia de Cuba a través de los contenidos históricos del contexto comunitario, a tono con el perfeccionamiento de las transformaciones educacionales en función de la apropiación consiente del conocimiento, facilitado de forma amena, creativa, sobre la base del diálogo, propiciando el debate y la reflexión, la toma de posición. El objetivo se revela mediante un conjunto de actividades estructurado por niveles de desempeño cognitivos. El material docente, aspira a despertar el interés de los educandos por el estudio del conocimiento histórico del contexto comunitario, con una concepción de la sociedad humana en sentido de continuidad, que cambia y evoluciona a través del tiempo.

Palabras claves: contexto comunitario, continuidad, conocimiento.

SUMMARY

The knowledge of history, the use of all the educational potentialities that stem from the process of teaching demands learning of the subject of study History of Cuba. For the achievement of this purpose, you consider the need to delve deeply into the study of the local history, in order that the pupil provide evidence of identity of more direct form with the history of the monuments, museums, documents and I work another sources of the historic knowledge of his present comunidad. El you put to the teachers' disposition a set of activities to contribute to the knowledge of the history of Cuba through the historic contentses of the communal context in harmony with the perfecting of the educational transformations in terms of appropriation, consent of knowledge, made easy of amenable form, designer, on the baseOf the dialogue, propitiating the debate and reflection, the overtaking of position. The objective comes to light by means of a set of activities structured by cognitive levels of performance. The teaching material, you

aspire to arouse the interest of the pupils for the study of the historic knowledge of the communal context with a conception of the human society in sense, of continuity, changing and evolve through the time.

I

INTRODUCCIÓN

En Cuba, la defensa de la identidad constituye un proceso de significación histórica, al ser la unidad el factor cohesionador en torno al proyecto social socialista. Argumento que sustenta la necesidad de que la Historia de Cuba ocupe un lugar importante en los planes actuales del perfeccionamiento educacional. Es por ello que dentro de las exigencias del Modelo de la Educación Secundaria Básica se precisa: la formación básica e integral del adolescente cubano, sobre la base de una cultura general e integral que le permita estar plenamente identificado con su nacionalidad y patriotismo, por lo que la dirección del país exige la enseñanza de esta disciplina con métodos que propician el intercambio, el debate, el diálogo, buscando el detalle que marca de manera particular el hecho o la figura histórica aprovechando las potencialidades de la asignatura para el trabajo con los contenidos históricos del contexto comunitario. El presente trabajo tiene como objetivo diseñar un conjunto de actividades que contribuyan al cultivo de la memoria histórica, a través de la utilización de los contenidos históricos del contexto comunitario.

DESARROLLO

A continuación, el autor ofrece una propuesta de actividades que pueden desarrollarse atendiendo al programa de la asignatura Historia de Cuba o dentro de los espacios diseñados para las actividades complementarias en el nivel educativo de Secundaria Básica.

La propuesta de actividades se integra por los diferentes tipos de actividad: intelectual, práctica, investigativa. Transitan por los tres niveles de asimilación, reproductivo, aplicativo y creativo, el nivel de integración entre ellas se garantiza por el carácter de las actividades, las que promueven la búsqueda del conocimiento por parte del sujeto, al tiempo que propician la reflexión, el análisis, la valoración y el establecimiento de

relaciones a partir del vínculo con lo local. Estas actividades cumplen con los requisitos desde el punto de vista dinámico, dirigido al logro de los objetivos, teniendo en cuenta los contenidos del Programa de Historia de Cuba en el 9^{no} grado. Está compuesto por cinco actividades, ordenadas cumpliendo con el principio de jerarquía y estructuradas de forma lógica.

Actividad # 1

Título: De Macaca a La Demajagua

Objetivo: Valorar la trascendencia histórica del 10 de octubre de 1868.

Realice una lectura de la siguiente estrofa del soneto “¡10 de Octubre!” escrito por José Martí. Publicado en 1869, en un periódico estudiantil manuscrito llamado El Siboney.

No es un sueño, es verdad: grito de guerra

Lanza el cubano pueblo, enfurecido;

El pueblo que tres siglos a ha sufrido

Cuanto de negro la opresión encierra.

La expresión martiana: El pueblo que tres siglos a ha sufrido.

¿A qué periodización histórica hace referencia?

Subraya en el último verso el sustantivo en el que Martí define la situación que vivía en Cuba en 1868.

¿En qué escrito patriótico de los contenidos en el Cuaderno Martiano II, Martí profundiza en esta situación de opresión que Cuba vivía?

¿Qué frase del escrito patriótico lo describe?

Ordena cronológicamente cuatro hechos históricos que dieron respuesta a la opresión que vivía Cuba en 1868, teniendo en cuenta que uno de ellos ocurre en nuestro municipio.

Localiza en el mapa de Cuba 2 territorios de la Provincia Granma vinculados a los hechos que propusiste.

Ubique en la línea del tiempo un hecho del siglo XIX cubano, ocurrido en nuestro

municipio perteneciente a los años 60.

¿Cómo valoran la actitud de Pedro de Céspedes al recibir la noticia de parte de su hermano que señalaba adelantar el alzamiento para el día 10 de octubre?

¿Qué particularidad le imprime este hecho local a la historia nacional?

¿Qué motivaciones sobre este hecho obtuviste a partir de la visita a este lugar sagrado de la patria?

¿Qué aniversario se cumple de este hecho el 9/10/2020?

Nuestro Líder Histórico, en el discurso conmemorativo por los cien años del inicio de nuestra gesta independentista, plantea que la Revolución Cubana es una sola y define que inició con Carlos Manuel de Céspedes en La Demajagua y es la misma que nuestro pueblo lucha por mantener hoy.

Valore la importancia histórica del hecho a partir de los elementos expuestos en la idea anterior.

Actividad # 2

Título: Cinco Palmas, toda la nobleza y la hidalguía cubanas.

Objetivo: Valorar el papel del campesinado y la mujer en apoyo a la lucha insurreccional cubana.

Lee detenidamente el siguiente fragmento de la poesía “Luces de Victoria”, del poeta medialunero Eutimio Aguilar. Fue escrito en el marco del 62 aniversario del reencuentro de Fidel y Raúl en Cinco Palmas.

Busca el significado de las palabras desconocidas.

Que el imperio no se entere, indique en las noticias

Planas, radiales, primicias:

Como quiera, Castro muere.

El gobierno chusma infiere que el hombre está solitario.

Pero del monte honorario de sus junglas y caminos, dulce Celia y campesinos ¡salvan expedicionarios!

¿En qué contexto histórico de la lucha de liberación nacional se enmarca el contenido de la poesía?

Elabora una cronología de los hechos históricos que recoge el contenido de la misma.

Subraya el verso en el que el poeta infiere la ayuda del campesinado y la mujer en la lucha insurreccional cubana.

Se presenta el material audiovisual sobre el reencuentro de Fidel y Raúl en Cinco Palmas.

Preguntas para el debate:

- ❖ En qué año se desarrollan los acontecimientos que muestra el material.
- ❖ Cómo valoras el papel de Celia en la conformación de la red de apoyo al desembarco.
- ❖ Que detalles te impresionaron sobre las anécdotas sobre Hermes Cardero y Mongo Pérez.

Actividad # 3

Título: Estatuas parlantes.

Objetivo: Relatar los hechos relacionados con el reencuentro de Fidel y Raúl en Cinco Palmas.

Se ha escogido una habilidad muy importante, la habilidad relatar pues aporta muchas nociones sobre el hecho histórico y hoy se está hablando que para perfeccionar la historia como bien lo ha expresado Horacio Díaz Pendás “Debemos impartir una historia que cuente, que relate hechos, una historia que no cuenta es un canto que no canta”.



De izquierda a derecha Adrián Núñez, Severo Pérez y Ramón Pérez Montano campesinos colaboradores.

Sistema de preguntas:

¿Quién eres?

¿Qué representan?

¿Por qué y por quién fueron creadas?

¿Cómo fue su vinculación con los expedicionarios?

¿Me pudieras relatar una anécdota?

Guía para el relato

¿Cómo y cuándo llega Fidel a Cinco Palmas?

¿Quiénes venían con él?

¿Quién lo recibió?

¿Conocían en la zona sobre la llegada del Comandante?

¿Cuándo llega Raúl?

¿Quién es el primero en hablar con él?

¿Cómo se produce el histórico reencuentro de Fidel y Raúl?

A raíz de la dispersión de Alegría de Pío, la tropa rebelde se disgrega, convirtiéndose en perseguidos y muchos de ellos víctimas de los asesinos que comandaban el ejército de la tiranía de Fulgencio Batista. Gracias a la red de recepción clandestina, concebida por Celia Sánchez, varios campesinos involucrados colaboran con los guerrilleros. Es así como el 16 de diciembre de 1956 llegan Fidel Castro, Universo Sánchez y Faustino Pérez guiados por tres colaboradores (Guillermo García, Ignacio y Baudel Pérez) a la finca “El Salvador” de Ramón (Monguito) Pérez Montano situada en Cinco Palmas. El día 18 llega otro grupo comandado por Raúl Castro y **se produce el histórico reencuentro de Fidel y Raúl**. El día 21 llega el resto de los combatientes hasta sumar la cantidad de 16. En este último grupo vienen, bajo el mando de Juan Almeida, Camilo

Cienfuegos y el Che Guevara, entre otros. Allí se les unen tres campesinos, Crecencio, Sergio Pérez y Manuel Acuña. Faustino baja a ocuparse del trabajo clandestino y se constituye la columna rebelde con 15 expedicionarios y 3 campesinos que parten de allí el 25 de diciembre de ese año.

¿Qué pasó con ustedes después del triunfo revolucionario?

Actividad # 4

Título: Viaje al interior de un personaje

Objetivo: Valorar la figura de Celia Sánchez Manduley destacando la labor realizada con los campesinos previo al desembarco del Granma y que hizo posible el encuentro de Fidel y Raúl en Cinco Palmas.

La actividad se desarrollará en el museo a partir de los elementos que aporta Horacio Díaz Pendás en su libro “El museo vía para el aprendizaje de la historia” página 37.

Dirígete a la sala dedicada a la lucha en la clandestinidad y responde:

Observa el revólver en la vitrina. ¿Quién se lo regaló a Celia? y ¿por qué?

¿Cuál fue la participación de Celia en la lucha clandestina?

¿Cómo desarrolló su labor en la conformación de las células revolucionarias?

Observa la barriga postiza utilizada por Celia. ¿Qué la motivó a usarla?

Observa el fusil en la vitrina de la sala dedicada a la lucha en la sierra. ¿Dónde lo utilizó? ¿Cuántas veces subió Celia a la sierra? ¿En qué condiciones realizó esos viajes?

Observa en el patio la jardinería e investiga sobre las flores y el significado que para ella tenían.

Valora la labor revolucionaria de Celia a partir de su reconocimiento como “La Flor más autóctona de la Revolución”.

Actividad # 5

Título: Coincidencias de la Historia.

Objetivo:

Para dar tratamiento al contenido relacionado con los últimos días de la tiranía, se leerá la poesía “Coincidencias de la Historia”. Escrita por Eutimio Aguilar en vísperas de la celebración de la liberación de Media Luna y el Homenaje al Capitán Raúl Podio Saborit.

Enmudece la canalla.
Huyen los abusadores,
Asesinos, burladores,
torturadores, morralla.
Entran rebeldes de talla
Con luces al mundo gris,
Para que el pueblo feliz
Seguro de ser humilde
Aprenda a poner la tilde
Que lleva libre ¡país!
Capitán de sangre pura
-ironías del destino-
Eternizó su camino
En Báguanos ¡que bravura!
y en misma fecha cultura
De festejos contra el odio.
Mi pueblo será custodio
Del héroe nunca en derrotas
Porque andamos con las botas
Y el alma buena de Podio.

¿De qué se habla en el texto?

¿A quién está dedicada esta poesía?

¿Según la poesía, en que circunstancia se encontraba Cuba?

¿Con qué calificativos el autor describe a Raúl Podio? ¿Qué conoces sobre él?

¿Qué significó para los medialuneros su pérdida y a su vez la liberación de su pueblo?

Confecciona un Álbum de la Patria sobre las principales figuras y hechos históricos de nuestro municipio, puedes utilizar ilustraciones, frases, poesías, anécdotas.

VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

Haciendo una valoración de los resultados tanto cualitativos como cuantitativos, teniendo en cuenta los resultados de las comprobaciones aplicadas a través de diferentes vías podemos referir que:

La propuesta elevó la calidad del proceso de enseñanza –aprendizaje de la Historia de Cuba, puso al estudiante en contacto con una fuente de conocimiento importante, el contenido histórico del contexto comunitario, se contribuyó al desarrollo de habilidades para el análisis del proceso histórico, se confirmaron y complementaron los conocimientos históricos que adquirieron los estudiantes en clases, alcanzándose solidez y se elevó el nivel científico de la enseñanza de la historia.

Lo anteriormente expuesto se evidencia en la calidad de las respuestas al abordar argumentos suficientes en cada una de ellas, mostrando fluidez y desarrollo de la expresión oral y escrita, manifiesta en la creatividad en la exposición y aplicación del contenido a nuevas situaciones. En la experiencia quedó evidenciado que la comunidad, como expresión particular de lo nacional, posee condiciones histórico culturales que facilitaron el desarrollo del pensamiento del escolar en su sentido más general: histórico social. Esto se manifiesta en instituciones, lugares históricos, testimoniantes, familias y personas de la comunidad que son representativos de la cultura histórica del medio social. La comunidad no sólo sintetizó las fuentes del conocimiento histórico de los alumnos en la experiencia, sino que ofreció el escenario para que el alumno actuara socialmente.

CONCLUSIONES

Las actividades diseñadas contribuyeron a fortalecer el conocimiento de la Historia de Cuba, reafirmando la continuidad del proceso revolucionario cubano.

Este trabajo se utiliza en las clases de ejercitación en Historia de Cuba, así como en actividades complementarias propiciando el diálogo, el intercambio y el debate,

acercando al educando al conocimiento de la historia vista desde su realidad más cercana.

BIBLIOGRAFÍA

Acebo Meireles, W. (1991). Apuntes para una metodología de la enseñanza de la historia local en su vinculación con la historia patria. La Habana: Pueblo y Educación.

Addine Fernández, F. (2002). Principios para la dirección del proceso. En Compendio de pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.

Addine Fernández, F., Recarey Fernández, C. S., Fuxá Lavastida, C. M., y Fernández González, C. S. (2007). Didáctica: teoría y práctica. La Habana: Pueblo y Educación.

Baxter, E. (1989). La educación en valores. Tarea principal de la escuela, la familia y la sociedad. La Habana: Pueblo y Educación

CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE ADECUADAS RELACIONES INTER- PERSONALES EN LOS ESTUDIANTES DE LAS ESCUELAS PEDAGÓGICAS, UN ACERCAMIENTO DESDE LAS ACTIVIDADES DE SUPERACIÓN DOCENTE

Autora: Lic. Neisa Román Machado, yale86@nauta.cu

Centro: Escuela Pedagógica Rubén Bravo Álvarez, Bayamo.

RESUMEN

La formación de las nuevas generaciones genera necesidades que la sociedad y la educación deben satisfacer; tomando como punto de partida el modelo del profesional de la formación en las escuelas pedagógicas. Se ofrece a partir de las inconsistencias metodológicas para el desarrollo de adecuadas relaciones interpersonales en el proceso de formación profesional pedagógica, actividades de superación docente teniendo en cuenta las características propias del claustro, posibilitándole técnicas de dinámica grupal para la motivación durante las diferentes actividades docentes y extradocentes, enriqueciendo así el logro de una adecuada comunicación de modo que se alcancen los objetivos de la educación para la convivencia.

SUMMARY

The formation of the new generations generates needs that the society and education must fulfill; Taking like starting point from the model the professional of the formation at the pedagogic schools. Developmental metodológicas of adequate personal relations in the process of pedagogic technical training, activities of teaching overcoming taking into account the own characteristics of the cloister, making possible techniques of group dynamics for the motivation during the different teaching activities for him and extra-teachers are offered as from inconsistencies, enriching the achievement of an adequate communication so that they attain the educational objectives for cohabitation that way.

INTRODUCCIÓN

El vivir en grupo es una de las características que ha hecho posible el éxito de la especie humana. En esta convivencia grupal existen relaciones entre sus miembros que dependen de la comunicación que puede existir entre ellos, las relaciones interpersonales son una necesidad básica para el individuo.

En su formación y desarrollo actúan diferentes factores tanto sociales como psicológicos, reflejándose deficiencias o problemas en los modos de actuación, en la interacción e integración a la sociedad. En esta interrelación personal se condiciona el comportamiento de la personalidad, que va a propiciar determinadas respuestas o reacciones afectivas en dependencia de sus experiencias.

La convivencia escolar para el desarrollo personal y social, es un ámbito que comprende aquellos procesos que tienen lugar en las escuelas a partir de la red de relaciones que se establecen entre sus integrantes los cuales influyen en el desarrollo de las actividades de enseñanza aprendizaje.

DESARROLLO

Lo primero que se plantea es que reconocemos que el niño, desde que nace, tiene una vida social y está sometido a varios sistemas de influencias, uno de ellos es el de relación con la vida externa, de comunicación con el mundo en el que se desarrolla, lo que se va complejizando en el transcurso porque se van incorporando nuevos agentes a ese sistema. Dado el momento el niño comienza a interactuar con otros niños de su edad, formando parte de un grupo y a su vez con maestros a lo cual debe integrarse coherentemente. Lo que permitirá mediante la comunicación y la actividad, propia para la etapa del desarrollo en la que se encuentre, establecer el proceso de socialización dependiendo de las relaciones interpersonales que se propicien. Los estudiantes de nuestras Escuelas Pedagógicas no están ajenos a estos cambios ya que estas relaciones con sus coetáneos son muy importantes en el desarrollo de la personalidad como adolescente, debido a que le dan una mayor importancia al grupo y a los amigos que son escogidos por compartir intereses, motivaciones ocupando un rol más importante que la familia. Experimentan cambios en la forma de ser de pensar, ya no aceptan tan fácilmente todo lo que dicen los adultos y se mantienen en muchas ocasiones incomprendidos por su familia. El formar parte de un grupo le permite su

manifestación como ser humano en un [ambiente](#) de [respeto](#) mutuo, de [solidaridad](#), de cooperación y participación en la toma de decisiones; construir una vida grupal es abrir la posibilidad en los adolescentes de practicar progresivamente la determinación de qué y el cómo de su [acción](#), participando, diciendo y combinando sus intereses individuales con los del grupo.

Sin embargo, es precisamente, el establecimiento de adecuadas relaciones interpersonales, una de las problemáticas que más preocupa a los docentes en los centros educativos, y en particular la búsqueda de alternativas para poder lograr buenas relaciones entre los estudiantes. Según Alea G. A (2005), al referirnos entonces a las relaciones interpersonales, como categoría psicológica, plantea que aquellas en las que se establece una relación mutua entre individuos, que tienen propiedades de reversibilidad y simetría, y en las que existe la posibilidad real de reciprocidad. Las relaciones interpersonales y la comunicación son inseparables, ya que es precisamente a través de la comunicación que la relación social se realiza, que se revela como social y humana. Necesitamos de una buena comunicación para lograr que las relaciones interpersonales sean adecuadas respondiendo además al perfil del egresado de las Escuelas Pedagógicas donde el graduado debe ser un comunicador por excelencia capaz de insertarse coherentemente al subsistema que tribute su especialidad. Preparados para ser profesionales de la educación ejemplares con las capacidades necesarias para cumplir a cabalidad su encargo social y saber vivir e interactuar con los demás de forma solidaria y humana.

Le corresponde al gabinete de orientación educativa compuesto por los pedagogos-psicólogos, como parte de su desempeño y en particular de su modo de actuación profesional, orientar a los docentes las alternativas que pueden utilizar para resolver la disyuntiva.

En nuestras Escuelas Pedagógicas se desarrolla una Revolución Educativa que no admite cabida a expresiones negativas en el comportamiento social y moral de las nuevas generaciones; pero lamentablemente muchas son las conductas negativas que se observan aún en los estudiantes, debido a el ámbito escolar, familiar y comunitario del que proceden con aprendizajes de vida diferentes; que se manifiestan en

indisciplinas, faltas de respeto, problemas en la convivencia social y en las relaciones interpersonales.

En la actualidad la intervención educativa desde una visión preventiva y correctiva debe dirigirse a solucionar los problemas existentes en las instituciones para lograr niveles de integración óptimos, transformando sus condiciones de vida a partir de su propia realidad fomentando la convivencia, la tolerancia, solidaridad y cooperación que favorezca el desarrollo integral de los adolescentes a través de una especial metodología pedagógica utilizando varias técnicas de dinámica grupal que permitan crear un ambiente favorable durante las actividades docente y extradocentes mejorando la convivencia, entendida no como ausencia de conflictos, sino como la existencia de unas relaciones interpersonales que contribuyan a un clima positivo en la que la resolución de los problemas.

Por lo que se propone un grupo de actividades de superación para los docentes en forma de talleres encaminadas a ampliar los conocimientos que poseen los docentes que interactúan con los estudiantes en formación de las Escuelas Pedagógicas en función del desarrollo de adecuadas relaciones interpersonales en los estudiantes.

Tema 1 (Taller): Análisis de técnicas de dinámica grupal. Técnicas para trabajar contenido temático y técnicas de cierre.

Objetivo: Debatir el contenido de técnicas de dinámica grupal y reflexionar sobre su aporte al trabajo con grupo en función del desarrollo de la comunicación interpersonal de los estudiantes.

Medios: Texto: Dinámica de grupo en educación: su facilitación, y tarjetas.

Participantes: Docentes y facilitador.

Momento inicial: Se emplea la técnica "Reflexión grupal" tomando como referente la siguiente interrogante ¿Consideras importante la utilización de técnicas para dinamizar el trabajo con el grupo?

Planteamiento Temático: Luego de que los docentes brinden sus criterios y opiniones, el facilitador les invitará a realizar un recuento de los elementos trabajados en el encuentro anterior.

Elaboración: Se emplea la técnica de reflexión grupal a partir de tarjetas que contienen técnicas de dinámica grupal.

Las tarjetas deben contener los siguientes elementos:

- El nombre de la técnica,
- el tipo de técnica,
- su objetivo,
- el procedimiento de aplicación.

Luego de leerlas deben emitir sus criterios y expresar si lo consideran importante o no.

Sobre la base de todo lo expresado le ofrecemos algunas recomendaciones que puedes poner en práctica para elegir las técnicas cuidadosamente:

Debe tener en cuenta:

- Características del grupo con el que se trabaja.
- Objetivos a alcanzar en la sesión de trabajo.
- Temática que se vaya a trabajar con el grupo.
- Relación de la sesión con las anteriores y las que siguen.
- Propuestas hechas por el grupo.

Momento de cierre: Se realizan las conclusiones del taller: "Las Técnicas de Dinámica Grupal constituyen herramientas de trabajo para que el educador puede y debe usar al cumplir sus funciones en tanto promuevan en el grupo la participación, el intercambio, la comunicación y consigan las relaciones interpersonales."

Evaluación: se aplicará la técnica **el color del taller** para conocer las expectativas y opiniones de los participantes en el taller.

Tema 2 (Taller): Análisis de técnicas para el estudio del grupo La observación, la entrevista y la encuesta.

Objetivo: Debatir el contenido de técnicas para el estudio del grupo y reflexionar sobre su importancia para conocer las características del mismo y así trabajar en función del desarrollo de las relaciones interpersonales en los estudiantes.

Medios: Texto: La orientación en la actividad pedagógica y computadora. Texto: La Personalidad su diagnóstico y su desarrollo.

Participantes: Docentes y facilitador.

Momento inicial: Se comenzará realizando un breve recuento de lo abordado en el encuentro anterior

Planteamiento Temático: Luego de que los docentes brinden sus criterios y opiniones, el facilitador les realizará una interrogante

¿Conocen ustedes qué técnicas se pueden utilizar para el estudio de los grupos?

Elaboración: Se emplea la técnica de reflexión grupal a partir una presentación electrónica.

Las diapositivas deben contener los siguientes elementos

- El nombre de la técnica,
- definición,
- características,
- tipos
- requisitos.

Luego de leerlas comenzará el debate en el que deben emitir sus criterios y expresar si lo consideran importante o no.

Momento de cierre: Se realizan las conclusiones del taller: "Mediante la utilización de técnicas para el estudio del grupo podemos realizar un diagnóstico efectivo del grupo haciendo posible que planifiquemos acciones en función de los problemas reales. "

Evaluación: se aplicará la técnica **la palabra clave** para retroalimentar al facilitador de las vivencias, opiniones del grupo en relación con la sesión trabajada.

Tema 3 (Taller): Análisis de técnicas para el estudio del grupo. El sociograma y el cuestionario de satisfacción grupal.

Objetivo: Debatir el contenido de técnicas para el estudio del grupo y reflexionar sobre su importancia para conocer las características del mismo y así trabajar en función del desarrollo de las relaciones interpersonales en los estudiantes.

Medios: Texto: La orientación en la actividad pedagógica y tarjetas.

Participantes: Docentes y facilitador.

Momento inicial: Se comenzará realizando un breve recuento de lo abordado en el encuentro anterior

Planteamiento Temático: Luego de que los docentes brinden sus criterios y opiniones, el facilitador les realizará una interrogante

¿Consideran necesario la utilización de estas técnicas para hacer más fácil el trabajo?

Elaboración: Se emplea la técnica de reflexión grupal a partir una presentación electrónica que contienen las técnicas q se utilizan para el diagnóstico grupal.

Las diapositivas deben contener los siguientes elementos: El nombre de la técnica, definición, características y tipos.

Luego de leerlas comenzará el debate en el que deben emitir sus criterios y expresar si lo consideran importante o no.

Momento de cierre: Se realizan las conclusiones del taller: "Mediante la utilización de técnicas para el estudio del grupo podemos realizar un diagnóstico efectivo del grupo haciendo posible que planifiquemos acciones en función de los problemas reales. "

Evaluación: se aplicará la técnica **el color del taller** para retroalimentar al facilitador de las vivencias, opiniones del grupo en relación con la sesión trabajada.

Se ha logrado mejorar la convivencia en los estudiantes de nuestra Escuela Pedagógica preparando de manera específica al profesorado tanto en los aspectos teóricos, como prácticos insertando en nuestras clases las técnicas de dinámica grupal favoreciendo la comunicación entre los miembros del grupo haciendo de ellas un espacio ameno y entretenido que alcanza además una mayor motivación hacia el contenido de las

diferentes asignaturas contribuyendo así a la atención a las diferencias individuales y a la aceptación de todos los miembros del grupo atendiendo situaciones relacionadas con la convivencia.

CONCLUSIONES

La educación para la convivencia y con ello las adecuadas relaciones interpersonales, no se improvisa ni surgen de manera espontánea. Se requiere una intención educativa y un esfuerzo de parte de los responsables del centro educativo, en este caso docentes y directivos, convirtiéndolo en una pequeña comunidad que responda a los modos de actuación propios de un profesional de la educación cubana. Tomando como punto de partida el diálogo, la negociación, la asamblea, grupos de discusión, el debate, estudios de caso, ejercicios de autorregulación de conductas, así como la incorporación de técnicas de dinámica grupal que hagan de la clase un momento de intercambio y socialización.

LA FORMACIÓN DE LAS ACTITUDES CÍVICAS DE LOS ADOLESCENTES DE SECUNDARIA BÁSICA DESDE UNA PERSPECTIVA DE DESARROLLO LOCAL.

Autora: MSc. Norelkys Barrero Vargas, norelquis@rc.rimed.gr.cu

Dirección Municipal de Educación Rio Cauto Granma

RESUMEN

La formación ciudadana de las nuevas generaciones, ha mostrado históricamente un propósito fundamental del Estado cubano y la sociedad, ya que estamos interesados en formar ciudadanos que tengan la capacidad de actuar libremente, responsables consigo mismos y comprometidos con la sociedad. Capaces de dialogar en sus espacios de convivencias, de crear lazos de solidaridad, y relacionarse con otros. La familia y la escuela tienen junto a las instituciones sociales la alta responsabilidad de desarrollar en el adolescente la honestidad, la sencillez, el amor a las personas, a su patria, la solidaridad, la cooperación y el respeto a las leyes. Estos valores en los momentos actuales exigen de un trabajo sistemático desde las edades tempranas, para constituir un momento de la vida donde se consoliden los deberes cívicos.

SUMMARY

The civic formation of the new generations, you have shown a Been Cuban's fundamental purpose and the society historically, since the applicants are in to instruct citizens that have the capacity to act freely, responsible I get same and engaged with

the society. Capable to dialogue in his spaces of cohabitations, to create loops of solidarity, and relating with others. The family and the school have next to the social institutions the loud responsibility to develop in the adolescent the honesty, the simplicity, the love to the people, to his fatherland, solidarity, cooperation and the respect to laws. These moral values in the present-day moments demand of a systematic job from the youths to constitute a moment of life where the civic duties consolidate.

INTRODUCCIÓN

En la historia de Cuba y en la idiosincrasia del cubano hay un modelo de buenas costumbres, de civismo de relaciones de hombres y mujeres en la sociedad para hacer grande a la patria de todos y mejor la conducta ciudadana.

Las reflexiones actuales acerca del ciudadano y de su formación, como expresión de las concepciones que se asumen en cuanto al individuo y su relación con la sociedad, constituye una premisa para la fundamentación del proceso de modelación de la formación ciudadana en la sociedad cubana actual, teniendo en cuenta que la noción de ciudadano que estamos rescatando en la actualidad, en el contexto de nuestra sociedad, no rompe con la persona, está en unidad con la dimensión de hombre, con la dimensión humana, es diferente a la connotación que tiene la noción de ciudadano en el pensamiento liberal burgués. Hablamos de ciudadano y de proyecto de vida, de sentido de vida, de felicidad. (Limia. D. M.2004).

Tomando en cuenta la relación existente la meta a alcanzar, “la formación ciudadana” y una de las formas de alcanzarla: la “Educación Cívica” podemos inferir que el proceso de formación ciudadana comienza cuando se comprende la necesidad de una correcta educación ciudadana a partir de la formación de intereses y motivaciones que muevan el comportamiento ciudadano sobre la base de un sistema de valores.

Educar en el civismo significa desarrollar la capacidad para captar o percibir los problemas sociales como propios, incorporándose a su solución con eficiencia y conciencia de sus deberes y derechos ciudadano la familia, la escuela y la comunidad son las encargadas de la instrucción del ciudadano y la orientación de su práctica a partir de los deberes y derechos que el mismo posee en una comunidad histórico concreta, lo que actúa como reguladora de la convivencia ciudadana, fundamentada

moral y legalmente" y su perfeccionamiento necesita de un sistema de valores que en calidad de reguladores integrales de la conducta, caractericen el comportamiento y la actividad ciudadana en la sociedad.

En nuestra historia existen lecciones para ser mejores patriotas cubanos a partir del conocimiento y la admiración por lo que somos y de donde vinimos, conscientes de que el mejoramiento de la sociedad, depende en gran medida de las actitudes y valores de los hombres que la conforman y de la identificación de cada hombre con su contexto social.

Las relaciones del adolescente con la sociedad se fundamentan en el carácter democrático y popular del Estado y la sociedad, lo que refleja la necesidad de participar, el compromiso y la responsabilidad personal y colectiva en el ámbito familiar, centro de estudios y la comunidad. Para lograr esta formación y vinculación del adolescente y la sociedad debemos de formar valores cívicos que se manifiesten con el resto de los valores.

La formación de estos valores prepara al adolescente para que aprenda a pensar, a valorar, a tomar decisiones y actuar por su cuenta. Ya que ellos han dejado de ser niños, pero aún no han llegado a ser adultos. Y el componente esencial para lograr esta formación lo compone la correcta actuación cívica. Es la respuesta a la obligación contraída desde el momento q se asume por la consecuencia de sus actos.

Al asumir una actitud responsable el adolescente se representa idealmente una conducta a seguir. Son precisamente los valores de cada ciudadano los que demuestran la existencia de una correcta incidencia cívica en la formación ciudadana, pues son estos los que influyen en la formación de una conducta responsable del individuo ante la sociedad. Para demostrar esta correcta integración tendríamos que analizar desde los valores como se pone de manifiesto dicha relación.

La formación del adolescente representa un objetivo para la conformación de una identidad propia en el plano individual del desarrollo de su personalidad, y en la pertinencia a la comunidad cívica en la que vive y debe estar encaminada al desarrollo de algunas conductas que lo hagan estar insertados en la vida social, vinculando su vida personal con la colectiva, en correspondencia con los valores que exige la

comunidad cubana actual formándolos en los diferentes ámbitos del quehacer social, con el logro de actitud cívica responsable. Partiendo de que la actitud cívica es la contextualización de la actitud de los ciudadanos en la marcha de la comunidad cívica de la cual ellos forman parte

En nuestra sociedad existe un deterioro fundamental en la actitud cívica de nuestros adolescentes lo que ha permitido detectar la existencia de insuficiencias en el comportamiento de este amplio grupo de la sociedad entre las que se destacan:

La intolerancia entre ellos

El irrespeto a lo diferente.

Uso de la violencia como vía para solucionar los conflictos de cualquier índole

La falta de valores en la escala de la sociedad, a la que pertenecen los adolescentes

Uso de agresiones físicas y verbales

El uso de un lenguaje inadecuado

Uso incorrecto del uniforme

Maltrato a las personas mayores

Pérdida de valores.

Estas dificultades condujeron a la determinación de una contradicción dada entre la actitud cívica de los adolescentes y la exigencia actual de la actitud cívica de los adolescentes según el modelo de secundaria básica.

La contradicción condujo a la formulación del siguiente **Problema de investigación:** Insuficiencias en el proceso de formación ciudadana de los adolescentes de secundaria básica que limitan su buen comportamiento en la sociedad.

DESARROLLO

La formación ciudadana siendo un proceso activo de educación que tiene como fin alcanzar una cultura ciudadana, entendida como un conjunto de costumbres, comportamientos y reglas mínimas compartidas que generan sentido de pertenencia,

facilitan la convivencia urbana y conducen al respeto del patrimonio común y al reconocimiento y ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos. Hay que tener en cuenta que las familias pueden variar en su constitución, pero no en sus principios y valores universales. Sigue siendo la familia, el grupo de convivencia primario, la primera escuela de la vida, que define la personalidad, con una gran función social y educativa, que define el desarrollo de repercusiones individuales y sociales positivas o negativas.

Educar para que se devenga ciudadano significa, desarrollar las competencias necesarias para captar o percibir los problemas sociales como propios, incorporándose a su solución con eficiencia y conciencia de sus deberes y derechos ciudadanos.

Las relaciones humanas en el contexto social y público, ponen a prueba las normas de convivencia que hemos adquirido en la familia y la escuela. La conducta correcta de los ciudadanos descansa en tres principios esenciales:

- los morales en los que ha sido educado.
- la actuación cívica en el medio que le rodea
- el comportamiento de buena urbanidad que exista en la sociedad en que vive

Por lo que es una necesidad en la formación ciudadana de los adolescentes, enseñarlos a comprender la inevitable presencia de conflictos en la vida escolar y social en general, como solucionarlos sin recurrir a diferentes manifestaciones de violencia en el plano escolar, social y familiar, que deterioran las relaciones interpersonales y pueden causar lesiones de diversas índoles.

La formación ciudadana representa un objetivo principal en la preservación y perfeccionamiento de una sociedad. Donde los adolescentes desempeñan un papel fundamental y son capaces de vivir y actuar en las complejas condiciones que impone el desarrollo mundial. Desarrollando en ellos sentimientos y valores acorde a la memoria histórica de la nación.

Con la Resolución Ministerial 90/1998, el Ministerio de Educación reguló la aplicación de los “lineamientos para fortalecer la formación de valores, la disciplina y la responsabilidad ciudadana desde la escuela”, donde plantea que “...el cumplimiento

de los programas de las distintas asignaturas, en las diferentes enseñanzas, tiene que conducir la formación comunista de las nuevas generaciones, partiendo de dos vertientes esenciales del trabajo educativo en la que tenemos que concentrarnos: la primera la formación patriótica, revolucionaria y ciudadana; la segunda la formación laboral y por la eficiencia económica, mediante las cuales se fomentan convicciones y conductas permanentes en los alumnos.

Para poder lograr una correcta formación ciudadana en nuestros adolescentes debemos de formarlos cívicamente como hombres de bien como lo exige la sociedad cubana actual, en especial la localidad donde viven.

Partiendo de que la actitud cívica es la contextualización de la actitud de los ciudadanos en la marcha de la comunidad cívica de la cual ellos forman parte de la, la patria fundamentalmente, el celo por el funcionamiento de las instituciones públicas, sociales, las organizaciones de masas, el ejercicio de los deberes y derechos ciudadanos y la protección y el cuidado del medio ambiente partiendo de las características propias del adolescente y teniendo como referentes normas políticas, jurídicas, éticas y de comunicación.

Para lograr una correcta actitud cívica en los adolescentes debemos de formarlos a través de estos de estos valores cívicos:

- Identidad social
- Responsabilidad cívica
- Participación ciudadana

Estos valores complementan el resto de los valores que ya conocemos y al detenernos en la responsabilidad encontramos su especificidad como regulador moral y como componente de actuación cívica, y es definida como la actitud que se asume ante la labor realizada y por la cual responde ante los demás.

La formación en la responsabilidad cívica exige del conocimiento de la necesidad de las tareas, permitiendo así examinar el porqué de los actos y para que se realizan, a partir de un compromiso moral consciente. Una correcta actitud cívica favorece la convivencia, social gracias al desarrollo de orientaciones valorativas vinculadas a la

disciplina, la colaboración, el deber, la libertad, e independencia, así como el respeto a sí mismo y los demás.

El ministerio de educación para dar cumplimiento a la formación ciudadana en las escuelas ha llevado a cabo varias resoluciones donde se destaca:

En la Carta Metodológica del Ministerio de Educación, dirigida a metodólogos y profesores, la formación ciudadana se define como: "... La educación de una actitud responsable para una convivencia social presente y futura. Incluye la educación patriótica, ambiental, sexual, jurídica, moral, hábitos y normas descortesía y el conocimiento del sistema político e institucional del país. Es decir, todos aquellos elementos que dotan al alumno de modos correctos de comportarse en la sociedad en general, ante cada una de las instituciones, sus miembros y ante las propias necesidades e intereses que como ciudadanos tienen." (MINED, 1996). Como se aprecia en esta definición se asume la formación ciudadana como resultado de los procesos educativos en todas sus dimensiones y como socialización, no se refiere al Con la Resolución Ministerial 90/1998,

Ministerio de Educación reguló la aplicación de los "lineamientos para fortalecer la formación de valores, la disciplina y la responsabilidad ciudadana desde la escuela", donde plantea que "...el cumplimiento de los programas de las distintas asignaturas, en las diferentes enseñanzas, tiene que conducir la formación comunista de las nuevas generaciones, partiendo de dos vertientes esenciales del trabajo educativo en la que tenemos que concentrarnos: la primera la formación patriótica, revolucionaria y ciudadana; la segunda la formación laboral y por la eficiencia económica, mediante las cuales se fomentan convicciones y conductas permanentes en los alumnos..." papel activo y transformador del sujeto

Para lograr esta correcta formación cívica en nuestros adolescentes le proponemos a continuación una serie de actividades encaminadas a formar hombres de bien.

1. Tema: Los adolescentes en la edificación de la sociedad cubana actual

Objetivo: Preparar a los adolescentes cubanos en la edificación de la sociedad.

- ¿Cuáles son las formas de participación social de los adolescentes en la edificación de la sociedad cubana actual?
- ¿Porque podemos decir que la familia es la célula fundamental de la sociedad?
- Explica tres vías de participación ciudadana relacionadas con la edificación de la sociedad
- ¿Cómo es tu participación en la edificación de la sociedad?
- ¿Qué representa para ti como adolescente poder participar de desde tu posición de estudiante en la edificación de la sociedad dónde vives?

- ¿Conoces cuáles son los principios, normas y valores morales que forman parte de las reglas de nuestra sociedad?

2. Tema: La formación cívica y ciudadana de los adolescentes

Objetivo: Formar a los adolescentes como ciudadanos de bien a través de una correcta educación cívica

¿Qué importancia le conceden ustedes como adolescentes a la formación cívica y ciudadana?

Explica por qué la formación ciudadana tiene gran importancia para la vida

¿Qué sucedería si en la sociedad no tuviéramos en cuenta los valores morales?

¿Qué son para ti los valores morales y porque son tan importantes?

¿Por qué la formación ciudadana tiene gran influencia en la formación de los valores?

¿Qué actitudes cívicas y morales demuestran en tu actuación buenos hábitos de conducta social?

3. Tema: La escuela como institución social y su papel en la comunidad

Objetivo: Reflexionar en torno a la escuela como espacio en la sociedad donde se forma al hombre al que se aspira para la sociedad.

¿Qué papel desempeña la escuela en la formación del adolescente?

¿Cómo actuarías de forma responsable en la escuela y la comunidad?

¿Cómo ha influido en ti como adolescente la formación dada en la escuela para la protección y cuidado del medio ambiente?

¿Cómo lograr vivir y convivir en sociedad?

CONCLUSIONES

La elaboración de este trabajo me permitió profundizar en la importancia que presenta la formación cívica y ciudadana, así como el cumplimiento de los valores y las normas de convivencia para formar a los adolescentes como los hombres que exige la sociedad cubana actual

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE BASADO EN SITUACIONES REALES DEL CONTEXTO: ANÁLISIS Y PERSPECTIVA CON CRITERIO DE SOSTENIBILIDAD

Autor: DrC. Jorge Luis Hidalgo García, jorge@ca.gr.rimed.cu

Dirección Municipal de Educación Campechuela, Granma

RESUMEN

La presente investigación tiene como interés primordial conocer, qué actividades de aprendizaje están utilizando los educandos del nivel educativo Primaria, durante la concepción desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje en escuelas primarias de zonas rurales y cuál es su influencia en el rendimiento académico de los mismos. La investigación permitió constatar el resultado del aprendizaje de los educandos y su preparación para enfrentar situaciones reales que se manifiestan en su plano vivencial. Así mismo, se destaca el papel del alumnado como protagonista principal del proceso de enseñanza-aprendizaje al contribuir en la selección de las actividades a intervenir, mostrando que las mismas permiten apreciar la relación entre lo social, lo ambiental y lo ecológico, pues lo que se promueve va más allá de los contenidos curriculares que se propone trabajar.

SUMMARY

Present it investigation has like primary interest to know, what learning activities are utilizing the Primary pupils of the educational level during conception, developer of the

process of teaching learning at elementary schools of rural zones and which one his influence in the academic performance is of the same. The investigation made it possible to verify the result of the learning of the pupils and its preparation to confront real situations that are shown at its diagram acquired through experience in life. Likewise, learning highlights the paper of the student body like principal main character of the process of teaching itself when contributing in the selection of the activities to intervene, showing that the same allow appreciating the relation between what's social, the environmental and what's ecological, because what is promoted surpasses the contentses curriculares that you propose being worked up.

INTRODUCCIÓN

El proceso educacional cubano con su actual perfeccionamiento que tiene lugar en Cuba, requiere de un nuevo estilo de trabajo del docente y la institución educativa, donde se promueva un aprendizaje superior que estimule la búsqueda de alternativas que contribuyan a desarrollar con mayor efectividad el proceso de enseñanza-aprendizaje y el significado para la vida de los educandos en su propio contexto de actuación.

Cierto es que la institución educativa, constituye el marco donde el educando recibe la mayor carga educativa para emprender un largo y difícil camino, en cuanto a las diversas maneras en que se establece la relación hombre-naturaleza-sociedad. De igual forma, se reconoce que el desarrollo integral del educando, tanto a nivel individual como social, no puede concebirse aislado de su entorno natural y social.

Al respecto, el Ministerio de Educación (MINED) juega un rol fundamental, en específico, la Educación Primaria, que en su Plan de Estudio (2016) refiere como fin:

El logro del desarrollo y la formación de la personalidad del escolar primario, de acuerdo con sus particularidades e intereses colectivos e individuales, mediante la apropiación de los contenidos del nivel, al asumir las tareas estudiantiles con un rol protagónico, en correspondencia con los ideales patrióticos, cívicos y humanistas de la sociedad socialista cubana, expresados en las formas de sentir, pensar, actuar y su gradual participación en la transformación de la sociedad que le permita asumir una concepción científica del mundo. (p.11)

En este sentido, el resultado de la práctica educativa en zonas rurales, revela que el tratamiento a temáticas ambientales ha sido abordado por diversos investigadores.

Resaltan las propuestas de varios autores quienes fundamentan el análisis de la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en diversas asignaturas, consideran los principios de la combinación de conocimientos y el carácter prospectivo respectivamente y coinciden en que las escuelas en el contexto rural constituyen un espacio viable para la construcción de nuevos modos de actuación en los educandos. Entre estos autores, se encuentran (Valdés, 1995; González, 2005; Santos, 2009; Roca, 2011; Hidalgo, 2013).

Sin embargo, se aprecian insuficiencias en el orden didáctico que limitan el desarrollo exitoso del proceso de enseñanza-aprendizaje, una vez que la clase no trasciende a plenitud el contexto donde se forma y desarrolla el educando, conllevándolos solo a la adquisición del conocimiento y dejando en un segundo plano, el empleo del contexto rural como recursos didácticos para estimular el desarrollo sustentable en esta importante zona del país.

Al respecto, se considera necesario continuar potenciando desde el proceso de enseñanza-aprendizaje una visión al desarrollo sustentable, visto como un proceso que se sostiene por sí mismo, y que requiere de esfuerzos dirigidos a lograr el equilibrio de un sistema.

Esta situación se convierte entonces, en una tarea de investigación pedagógica que, por su importancia y actualidad debe formar parte del Proyecto Educativo Institucional en la Educación Primaria para su concreción en escuelas rurales.

A partir de lo antes expuesto se declara el siguiente problema científico: ¿Cómo influye el contexto de actuación escolar en el aprendizaje desarrollador de los educandoS en escuelas rurales?

Para brindar respuesta al problema se define como objetivo: elaborar un sistema de actividades por niveles de asimilación del contenido que contribuyan al aprendizaje desarrollador de los educandoS en escuelas rurales.

DESARROLLO

Algunos criterios sobre el contexto y la sostenibilidad a considerar en escuelas primarias rurales.

En la actualidad, la relación hombre-comunidad se encuentra nuevamente en una fase reconstructiva, de interacción y acercamiento positivo, que se manifiesta hasta ahora en tres niveles:

El nivel sociocultural. Aparentemente, la tendencia universal que se viene manifestando en los últimos años, de rechazo a lo artificial, lo sofisticado y pre-laborado, y de encuentro con lo natural, las antiguas culturas, ritos y tradiciones; con lo sencillo y lo simple, se manifiesta también en la reorientación hacia la comunidad, la pequeña población, el barrio, el hogar, la familia. El hombre busca la existencia tranquila y las relaciones sanas, que generalmente se encuentran en este nivel.

El nivel político. También muchos estados han dado pasos hacia una reorientación hacia las comunidades: en algunos casos de manera espontánea; en otros, como consecuencia del reclamo de grupos étnicos y sectores populares.

El nivel científico. Los científicos también se han volcado hacia la comunidad. Este, que era un tema casi olvidado o ignorado por la ciencia, ha comenzado a ser tratado por varias disciplinas en los últimos años; principalmente la psicología, la sociología y la medicina.

Estos tres niveles están estrechamente relacionados; generalmente lo que motiva y atrae insistentemente al hombre común, termina por llamar la atención de las administraciones y ocupa también al científico. Luego se producen hechos en los cuales, estos tres niveles se entremezclan, de manera tal que es difícil precisar la posición y los límites de cada uno de ellos. Como ejemplo, se aprecian las jornadas internacionales sobre pensamiento comunitario, que se celebran en América Latina, y que son una expresión de la preocupación y el interés social por las comunidades, pero a su vez, manifiestan una posición política a favor del desarrollo comunitario o de la sociedad comunitaria, y se desarrollan.

Sustentados en los tres niveles abordados anteriormente resulta imperiosa la necesidad de profundizar en dos aristas fundamentales del *desarrollo sostenible*. En un primer momento se aprecia la necesidad de aprovechar la influencia del contexto (**sociocultural**). Toda acción busca incidir en un determinado contexto, y de ese mismo

contexto está partiendo. El ámbito o alcance de ese contexto puede ser local, regional, estatal, nacional o incluso internacional.

Es decir, no hay más determinación al respecto que la que se desprende y depende de la fuerza, proyección, desarrollo y alcance con el cual el referente quiere realizar su plan estratégico. Este «*análisis de contexto*» no quiere decir por supuesto la sola formulación de grandes enunciados de carácter doctrinal o ideológico que suelen englobar, en formulaciones abstractas, realidades muy particulares y con componentes históricos, culturales, sociales, etc., igualmente muy específicos insistimos en esto, porque muchas veces los grupos creen que tienen una interpretación de la realidad sólo porque son capaces de definir a la sociedad (y posicionarse frente a ella) en términos de grandes interpretaciones de carácter macroeconómico o estructural.

Un ejemplo claro de esto, es el muy consabido discurso de que «vivimos en una sociedad marcada por un modelo neoliberal, que por medio de la economía de mercado y de un partido de estado que nos domina... etc.». Todo esto, sin duda es cierto, pero en *el contexto* de trabajo (cualquiera que sea su alcance) ¿Cómo se expresa y cómo opera? ¿Es posible aplicar estas grandes formulaciones a nuestro contexto particular? ¿Hay consideraciones de tipo histórico, social o político, que modifiquen o maten estas grandes generalidades?

En un segundo momento resulta significativa la interiorización sobre algunas consideraciones sobre la **sostenibilidad**, vista como un paradigma para pensar en un futuro en el cual las consideraciones ambientales, sociales y económicas se equilibran en la búsqueda del desarrollo y de una mejor calidad de vida. (UNESCO, 2012).

Muchos se preguntan por la diferencia que existe entre desarrollo sostenible y sostenibilidad. Resulta oportuno clarificar cualquier duda o incertidumbre al respecto. En este sentido, la sostenibilidad suele considerarse como un objetivo a largo plazo (es decir, un mundo más sostenible), mientras que el desarrollo sostenible se refiere a los muchos procesos y caminos que existen para lograr ese objetivo (por ejemplo, la agricultura y silvicultura sostenible, la producción y consumo sostenible, el buen gobierno, la investigación y transferencia tecnológica, la educación y formación).

La sostenibilidad, en pleno siglo XXI, se ha convertido en un verdadero desafío para entidades e instituciones educativas e investigativas, el triple resultado (socio-económico-ambiental) y la concepción de los entes participativos en los procesos de desarrollo, principalmente, deben influir sobre las comunidades y su medio ambiente, que también se vuelve planetario e invita a todos los participantes en estos procesos a construir caminos de acuerdo con su propia visión y con una imagen que no trasgreda la voluntad de incorporar buenas prácticas en armonía con el medio ambiente.

El compromiso y voluntad de agentes y representantes de agencias en las comunidades, ha de ser consecuente con la sostenibilidad, e inspirador de nuevos proyectos con visión futurista y coherente con los recursos del medio ambiente. Es ahí donde el compromiso local basado en el desarrollo de la comunidad, la eficiencia económica y la preservación del medio ambiente conlleva a un comportamiento responsable de las personas y grupos sociales con quienes interactúa en un contexto determinado. Esta posición va más allá del solo cumplimiento de las normativas jurídicas medioambientales establecidas. Implica un planteamiento estratégico diferente que influye en la toma de decisiones de las personas.

A partir de lo antes expuestos y sobre la base de la necesidad de establecer nuevos patrones de comportamiento, resulta prudente que en las escuelas primarias ubicadas en el contexto rural, las actividades a realizar por los educandos, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como fuera de este, han de considerar el desempeño económico, ambiental y social presentes en este propio contexto, las que estarán basadas en el intercambio sistemático con las unidades básicas de producción o cualquier otra forma de gestión económica presente en el entorno escolar.

El papel del docente en el tratamiento a situaciones del contexto social desde los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la orientación de la clase, el docente debe:

- Crear un ambiente emocional positivo hacia el aprendizaje de los diferentes contenidos que se orientan en el programa, apoyándose en vivencias, experiencias y conocimientos previos, reflexiones, dudas, entre otros aspectos relacionados con los procesos sociales, productivos y ecológicos de su contexto social.

- Profundizar en el qué va a ejecutar el educando, el cómo lo va a ejecutar, con qué recursos didácticos, por qué y para qué se realizarán las tareas de aprendizaje asociadas al contexto.
- Establecer nexos entre lo conocido y lo nuevo que va a aprender, para valorar qué procedimientos lógicos y habilidades tendrán en cuenta en la búsqueda y aplicación del conocimiento asociado al contexto.
- Estimular el trabajo individual, por dúos y equipos con no más de cinco educandos según las motivaciones e intereses individuales y colectivos

En el momento de la ejecución, deberá constatar mediante observación cómo los educandos:

- Desarrollan el trabajo individual, en dúo o equipos con no más de cinco integrantes, para que puedan profundizar en la esencia de los procesos con que se interactúa.
- Aplican estrategias con las que son capaces de desmembrar las operaciones a realizar en el aula y fuera de ella.
- Aplicar métodos y procedimientos que le hacen visualizar con mayor objetividad la solución de un problema en actividades como la siembra del café, la limpieza de los márgenes del río, el empleo de materia orgánica como abono, la confección de biogás, viveros, entre otras.
- Rectificar y ajustar sus acciones en educandos con diversos niveles de asimilación, con énfasis en la creación de nuevas estrategias de aprendizaje asociadas al contexto.

En el momento de control deberá:

- Realizar el control al proceso de aprendizaje, (incluye, además del resultado, los conocimientos, habilidades, actitudes y los procedimientos empleados).
- Propiciar momentos de reflexión a partir de los errores cometidos, que permitan conocer dónde está el problema que presentan.
- Propiciar que la propia actividad evaluativa, constituya un acto de aprendizaje de conocimientos y apropiación de procedimientos para pensar, reflexionar y valorar.

- Controlar los ajustes hechos por el educando, para llegar, tanto al resultado de la tarea, como en los procedimientos utilizados, para que logre analizar en qué medida cumplió con el objetivo propuesto.
- Propiciar valoraciones en los educandos que muestren el significado del aprendizaje para su vida.

En consecuencia, el docente será coherente con la concepción desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual tendrá en cuenta los siguientes requerimientos:

El **objetivo** debe formularse y enunciarse en función del educando y de lo que debe ser capaz de lograr en términos de aprendizaje, formas de pensar, sentir y actuar en relación a los problemas ambientales. Sus elementos constitutivos son: las habilidades a lograr (acciones y operaciones), los conocimientos, las acciones valorativas, las condiciones en las que ocurrirá la apropiación del contenido (nivel de asimilación, medios a utilizar, entre otros).

Al tomar en consideración que, los objetivos tienen un carácter rector, el resto de las categorías del proceso enseñanza aprendizaje se derivan de los objetivos planteado por el docente en la clase.

La categoría **contenida**, se refiere a lo que el educando debe apropiarse en su acto de aprendizaje y está expresado en el conocimiento, habilidades, el desarrollo de la actividad creadora, las normas de relación con el medio ambiente y los valores que responden a un medio socio-histórico concreto, aspectos que constituyen componentes propios de esta categoría.

Por tanto, en su proceder metodológico, el docente tendrá en cuenta el carácter interdisciplinario de cada asignatura, considerando otras que estudiarán en grados venideros, evidenciándose así, la potencialidad integradora del currículo primario. La comprensión del contenido se aprecia en el tránsito del conocimiento de niveles más simples a niveles con un alto grado complejidad, desde un nivel de familiarización, hasta llegar al nivel de creación, transitando por los niveles reproducción y aplicación.

Al diagnóstico del contexto y el plano vivencial se le concede gran significación, para el desarrollo de las habilidades, actitudes y valores, que, como parte del contenido de enseñanza implican el dominio de las formas de la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa, es decir, el conocimiento en acción.

Así, la expresión del dominio de términos como: problemas ambientales, sostenibilidad, producción, comunidad, reforestación, procesos, consumo, social, productivo, ecológico, cooperación, interacción, calidad de vida, proyectos, naturaleza, futuro entre otros muy frecuentes no significa el saberlo repetir automáticamente en una frase, sino más bien, implica la posibilidad de actuar de manera consciente en el contexto, aplicarlo a nuevas situaciones reales, indagar sobre nuevas alternativas de soluciones sostenibles, valorar su importancia y su significado individual y colectivo para la vida.

El docente potenciará el desarrollo de habilidades, relacionadas con acciones intelectuales: la observación, la descripción, la determinación de las cualidades (generales, particulares y esenciales), la comparación, la clasificación, la definición, la explicación, la ejemplificación, la valoración, la solución de problemas, la modelación, la elaboración de preguntas, el planteamiento de hipótesis, entre otras, así como, el trabajo con habilidades relacionadas con el plano vivencial: educar, resistir, adaptar, variar, ascender, exponer, sembrar, cultivar, cosechar, producir, reforestar.

Otra de las categorías que contribuyen al logro del aprendizaje, es el **método**, una vez que, constituye el sistema de acciones que regula la actividad del docente y el educando, para lograr el objetivo propuesto. En el procedimiento metodológico para el tratamiento a los contenidos relativos al medio ambiente, es necesario tener en cuenta que, las exigencias actuales, demandan de un método que estimule y promueva la búsqueda y exploración del conocimiento en contacto directo con el contexto y sus situaciones diarias. De esta manera, los métodos deben poseer una base científica, con carácter de sistema, al guardar relaciones entre ellos. Deben orientarse con un lenguaje de fácil comprensión para los educandos en cada momento del desarrollo, con sus especificidades en los de las escuelas rurales y de montañas.

Ello implica que, en la selección del **método**, según el criterio que se considere, - pueden ser: por la estimulación de la actividad cognoscitiva-productiva en los

educandos; por la actividad del docente e independencia del educando, o el carácter de la actividad cognoscitiva; o por el grado de participación de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje- deben tenerse en cuenta los aspectos externos e internos.

Los **medios de enseñanza** deben estar constituidos, preferentemente por objetos naturales, -pueden estar conservados-, instrumentos o equipos que apoyan la actividad de docentes y del educando para cumplir el objetivo propuesto. En consecuencia, en el proceder metodológico se tendrá en cuenta las posibilidades que ofrecen los problemas ambientales del contexto de actuación de los educandos, para que interactúen con estos y aprecie la relación que se establece entre ellos.

Las **formas de organización** constituyen el soporte en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, en ellas intervienen todos los implicados: educandos, docentes, agentes y agencias de la comunidad. El docente, tendrá en cuenta la necesidad de acercar el educando a su contexto y estimulará su protagonismo en la atención a sus situaciones diarias, que obedecen en gran medida al accionar irracional del hombre con su medio. De ahí que, las formas de organización en unión con la triada objetivo-contenido-métodos, pudiera convertirse en una categoría esencial en el proceso enseñanza aprendizaje orientado a la sostenibilidad, reconociendo, primeramente, la clase como forma fundamental de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La categoría **evaluación**, es el proceso para comprobar y valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos en el acto didáctico. En este momento, el docente, debe propiciar tareas que estimulen la auto-evaluación por los educandos, así como las acciones de control y valoración del trabajo de los otros. En este sentido, es necesario intencionar la evaluación, a partir del significado que para el educando y el colectivo tiene el contenido de aprendizaje en el plano vivencial y para toda una vida.

Propuesta de actividades de aprendizaje por niveles de asimilación del contenido basado en situaciones reales del contexto.

Para llegar a la realización de las actividades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se tomó como ejemplo una clase de la asignatura El mundo en que

vivimos. Para ello, previamente se realiza un recorrido por una de las áreas de la Unidad Silvícola Forestal de la comunidad rural donde está enmarcada la institución educativa, para observar cómo Alberto, Enrique y Jorge, jóvenes trabajadores realizan la limpieza de los campos y cortan madera para la construcción de viviendas de los campesinos.

Se aseguran las condiciones previas (puede ser debajo de un árbol) para establecer una conversación entre los educandos sobre las actividades forestales y su importancia, tanto para los trabajadores, como para la comunidad. Una vez organizado el grupo escolar, se introduce la siguiente situación problémica:

Enrique es trabajador de una de las fincas forestales de la Unidad Silvícola Forestal de la comunidad, diariamente se levanta en la madrugada, para junto a sus compañeros de trabajo, realizar la limpieza de los campos y el corte de madera en un área sembrada de Eucalipto y Ácana. Una vez realizado el análisis trimestral de producción, se contabilizó una ganancia de 4000 pesos por encima del plan propuesto que fue de 6000, ganancia utilizada en el arreglo y construcción de viviendas para trabajadores y pobladores de la comunidad. Sin embargo, se conoció que la reforestación del área cortada se realizó a un ritmo inferior a la cantidad de las plantas cortadas por Enrique y sus compañeros de trabajo.

Seguidamente se presentan las actividades de aprendizaje, por niveles de asimilación del contenido, que responden a la unidad No 5 “El país donde vivo”:

Nivel I. Familiarización del contenido con los procesos sociales, productivos y ecológicos del contexto. (El educando reconoce los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se les presentan relacionados con estos procesos y sus particularidades, aunque no los pueda utilizar).

- En el corte y traslado de madera realizado por Enrique y sus compañeros, se observan diferentes componentes de la naturaleza. Identifícalos y agrúpalos en seres vivos y objetos no vivos.
- ¿Qué características presentan, que permitieron diferenciarlos?
- Identifica los medios de trabajo que usarás en la confección de viveros

Nivel II. Reproducción del contenido en los procesos sociales, productivos y ecológicos del contexto. (Comprende el significado de los rasgos de los procesos sociales, productivos y ecológicos; es capaz de identificarlos y fijar sus características, establece relaciones esenciales entre ellos y muestra argumentos para describirlos).

- Explica, ¿qué significa la reforestación de las fincas forestales a un ritmo inferior al de su consumo? Valore las posibles consecuencias que traerá, tanto para la Unidad Silvícola Forestal de la comunidad, como para la comunidad donde vive Enrique.
- Si tuvieras que divulgar las medidas necesarias para lograr la reforestación de las fincas forestales a un ritmo superior al de su consumo, qué le aconsejarías a los trabajadores de la cooperativa y otros agentes educativos de la comunidad.
- Explica, ¿Por qué los viveros que confeccionarás junto a tus compañeros, son de suma importancia para la reforestación de la finca forestal y las futuras generaciones de la comunidad?

Nivel III. Aplicación del contenido en los procesos sociales, productivos y ecológicos del contexto. (El educando es capaz de trabajar con los rasgos de esencia del contenido y lo transfiere a nuevas situaciones que se les presente o creadas por ellos mismos).

- A partir de la relación que se establece entre el hombre y la naturaleza en tu comunidad rural. ¿Cómo Enrique y sus compañeros pueden contribuir, en el crecimiento productivo de la cooperativa y el bienestar de las personas que allí viven?
- A partir de la deforestación existente en las fincas forestales. Imagina cuántas casas se construirían, si los viveros que se confeccionarán permiten una reforestación a un ritmo superior al de su consumo. ¿Por qué?

Nivel IV. Estimulación del desempeño creativo en los procesos sociales, productivos y ecológicos del contexto. (El educando elabora y resuelve sus propias estrategias de aprendizaje asociadas a los procesos sociales, productivos y ecológicos del contexto, implicando la acción integradora de estos procesos y su significado para la vida).

- Identifica los contenidos de la asignatura que están asociados a las actividades forestales, que aún no se han aprendido y presente ideas de cómo lograrlo. (Pueden presentarse problemas matemáticos, composiciones, murales, dibujos, carteles, dramatizaciones). En ellas expresarán la relación que existe entre los componentes sociales, productivos y ecológicos en el contexto rural donde vives.
- Como ya conoces, el empleo de los recursos forestales, es una de las ventajas de vivir en una zona rural, por lo que no deben dañarse. Valora con tus compañeros de grupo, qué contenidos de la asignatura consolidas con la confección de viveros.

Resulta importante que durante el desarrollo de las actividades, el docente insista en que pensar en un futuro en el cual las consideraciones ambientales, sociales y económicas se equilibran en la búsqueda del desarrollo y de una mejor calidad de vida, implica:

- La promoción y cooperación en ámbitos de interacción de los actores locales.
- El fortalecimiento de organizaciones sociales y entidades laborales vinculadas a la mejora de la calidad de vida.
- La generación de conocimientos, hábitos, habilidades y modos de comportamientos sobre la realidad social, económica y medioambiental de la comunidad.
- El fomento del desarrollo económico de los sectores productos de la comunidad en todas sus manifestaciones (estatal y no estatal).

De igual manera, en la medida que en cada una de la asignatura así lo permita, el docente incluirá aspectos como los siguientes:

- Legislación ambiental.
- Nociones sobre huella ecológica.
- Los proyectos socioproductivos como eslabón fundamental en el desarrollo integral del contexto.
- Estudio de los perfiles de proyectos socioproductivos para promover buenas prácticas de sostenibilidad.

- Uso de los recursos renovables a un ritmo inferior al de su generación.
- Los focos contaminantes y su neutralización a un ritmo superior de su generación.
- El mantenimiento y extensión de las áreas a proteger por sus aportes a la producción y la calidad de vida de las personas.
- La atención a las necesidades básicas de la población desde la productividad en el trabajo en armonía con los recursos del medio ambiente.
- Importancia del empleo de recursos de energía alternativa.
- Beneficios del abono orgánico y la confección de biogás.
- Silvicultura, agricultura, ganadería, construcciones sostenibles
- Producción y consumo sostenible
- Nociones sobre proyectos de vida individuales y colectivos
- Tratamiento didáctico a los pilares de la EDS: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a transformarse a sí mismo y a la sociedad.
- La sostenibilidad del hombre como parte de la naturaleza (el hombre sosteniendo su propio desarrollo).
- La protección de las culturas originarias

Análisis de la intervención

El diseño de las actividades de aprendizaje previó la incorporación de un enfoque territorial, lo cual retomó la necesidad de incidir, primeramente, en el contexto de actuación del educando, muy consecuente con las nuevas precisiones del III Perfeccionamiento educacional que se desarrolla en Cuba, donde el currículo institucional viene a complementar las limitaciones existentes en la atención sistemática, coherente, organizada e intencional del tratamiento a temas de la comunidad, a partir de los intereses, motivaciones y aspiraciones de los educandos. Se trata de una perspectiva centrada en la zona como unidad de intervención, que

involucra también a la población rural dispersa y en el cual tienen una especial significación la dimensión comunitaria y la relación de vecindad.

Se confirma y suscita el reordenamiento del espacio local-zonal en las zonas rurales como uno de los aspectos orientadores de la intervención desde un enfoque territorial, visto desde el área donde se comparten inquietudes, problemáticas, motivaciones e intereses comunes, que se convierten en un potencial para formularse nuevas acciones estratégicas de desarrollo en esta significativa zona del país.

Con relación a los educandos, se constató que mostraron dominio de aspectos esenciales del contenido en cuarto grado, entre ellos componentes de la naturaleza que se aprecian en la comunidad donde viven: el aire, el agua, el suelo, las plantas, los animales y el hombre. Mostraron conocimiento sobre el plano vivencial referido a algunos de los procesos productivos y su impacto en el medio ambiente y las personas de la comunidad. Lograron reconocer con mayor claridad la relación entre los seres vivos, el agua, el aire, el suelo con el propio hombre como parte de la naturaleza. Mostraron habilidades tales como la observación y descripción de procesos como la siembra, la reforestación, el corte de madera, la identificación de problemas ambientales, la explicación y caracterización de acciones y actividades realizadas por los campesinos de la comunidad.

De igual manera, mostraron responsabilidad en la ejecución de tareas de aprendizaje asociadas a las buenas prácticas de sostenibilidad como sembrar, reforestar, limpiar y una actitud positiva ante los problemas ambientales que afectan al clima en su comunidad y la sostenibilidad del hombre en la misma como parte de la naturaleza.

CONCLUSIONES

1. El estudio histórico tendencial del proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel educativo Primaria muestra el insuficiente tratamiento brindado a la integración y contextualización del contenido con el fin de promover concepciones didácticas que favorecieran el acercamiento de los educandos con su contexto y el vínculo del contenido con su realidad.
2. El tratamiento didáctico a situaciones reales del contexto, han constituido objeto de investigación por diversos autores, llegando a ofrecer precisiones por niveles de

desarrollo y asignaturas que, si bien constituyen valiosos aportes teóricos a la labor del docente, no brindan la respuesta necesaria en el contexto rural, con el fin de promover un proceso enseñanza aprendizaje caracterizado por la integración de lo instructivo, educativo y desarrollador, y su vinculación con el contexto de actuación d los educandos.

3. Las actividades por niveles de asimilación del contenido y precisiones a los docentes propuestos, contribuye en la preparación del docente del nivel educativo Primaria del contexto rural en la organización del proceso enseñanza aprendizaje en correspondencia con los retos del modelo socio-económico y el perfeccionamiento educacional que se promueve en Cuba.

BIBLIOGRAFÍA

González, E. (2005). Notas de la Conferencia en Convención Internacional de Medio Ambiente y Desarrollo. La Habana. Tomado de: Fundamentos de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible. Programa Ramal II: La Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible de la institución escolar. Curso optativo Módulo III. Maestría en Ciencias de la Educación. 2012. La Habana: Pueblo y Educación.

Hidalgo, J. L. (2013). El mundo en que vivimos en el Plan Turquino. Necesidades de un perfeccionamiento. Ponencia Congreso Internacional Pedagogía 2013. La Habana.

Santos, I. y autores. (2009). Didáctica de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible. Curso 37. Pedagogía Internacional. La Habana: Educación Cubana.

UNESCO. (2012). Educación para el Desarrollo Sostenible. Libro de consultas. 7, place de Fontenoy, 75352. París 07 SP, Francia. ISBN 978-92-3-001077-5.

Valdés, O. (1995). La educación ambiental en el proceso docente educativo en las montañas de Cuba. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.

ANÁLISIS CORRELACIONAL DE VARIABLES BIOMECÁNICAS EN EL ARRANQUE DE PESISTAS ESCOLARES

Autor: MSc. Rolando Alexey Chaud Román, rchaudr@udg.co.cu

CUM Jiguaní, Universidad de Granma

RESUMEN

Objetivo: Determinar el efecto de las fases de impulso previo, amortiguación sobre el impulso final en los pesistas escolares de Granma. **Método:** A la muestra se aplicó un análisis biomecánico centrado en la obtención de las variables cinemáticas y dinámicas del intento de arranque medido a cada pesista y su correlación. **Resultados:** Los resultados coinciden con algunos estudios internacionales en cuanto al comportamiento

de las variables biomecánicas y se determinó que en el impulso final, el vector de la velocidad vertical representa la mayor parte del componente de la velocidad, y que los pesistas realizan la trayectoria en esta fase con una fuerte tendencia al movimiento vertical. **Conclusiones:** Se establecieron las variables biomecánicas del movimiento arranque en la muestra. Se determinó el efecto de las fases de impulso previo, amortiguación sobre el impulso final en los pesistas escolares de Granma.

Palabras claves: halterofilia, fases, impulso final, sistema

Correlational analysis of biomechanical variables in the snatch of school weight lifters.

SUMMARY

Objective: To determine the effect of the previous impulse, damping phases on the final impulse in the Granma school weightlifters. **Method:** A biomechanical analysis was applied to the sample, focused on obtaining the kinematic and dynamic variables of the starting attempt measured for each weightlifter and its correlation. **Results:** The results coincide with some international studies regarding the behavior of biomechanical variables and it was determined that in the final impulse, the vertical speed vector represents the majority of the speed component, and that the weightlifters perform the trajectory in this phase with a strong tendency to vertical movement. **Conclusions:** The biomechanical variables of the starting movement were established in the sample. The effect of the previous impulse, damping phases on the final impulse was determined in the Granma school weightlifters.

Key words: weightlifting, phases, final impulse, system.

INTRODUCCIÓN

El papel de la biomecánica consiste en optimizar la actividad motora, la maestría técnica del deportista. La expresión exacta de V. M. Djachkov (1967), citado por Medviedev (1997), es que la maestría técnica representa en sí una diversidad de “puertas de salida” (parr. 1) para toda la preparación deportiva. En resumen, en la actividad motora del deportista se ponen de manifiesto los resultados de su preparación técnica, física, teórica, y psicológica.

La tarea general de la biomecánica deportiva se enfoca, según Donskoi y Zatsiorski (2009) “en evaluar la efectividad de la aplicación de las fuerzas para el logro más perfecto del objetivo planteado” (p.14), esta evaluación se realizara través de la determinación de los parámetros biomecánicos del movimiento, manifestados en las características cinemáticas y dinámicas de las acciones motoras.

Dentro de las características cinemáticas de los movimientos deportivos se encuentran los aspectos temporales, espaciales y espacio-temporales, estas no tienen en cuenta la

causa que originan el movimiento, las características dinámicas, que comprenden las inerciales, de fuerza y energéticos de los movimientos, aquí si tienen en cuenta las causas (fuerzas) que originan los movimientos.

Zatsiorski y Donskoi (2009) definen la fase como “el menor elemento (temporal) del sistema de movimientos, que incluye todos los movimientos desde el principio hasta el final y que cumple determinada tarea ”. El cambio de fase siempre coincide con un cambio en las tareas del movimiento. Por otra parte Meinel(1981) precisa dentro de los rasgos esenciales de los movimientos deportivos la estructura en fases del movimiento con las fases preparatoria “que sirve de preparación óptima a la fases principal” (p.114); principal , “que consiste en la realización escueta de la tarea del movimiento”(p.114), y final.

¿Qué hace el atleta para ganar? Ejecuta una técnica deportiva, acción motora. En la fase principal del movimiento, ya sea cíclico o acíclico, se manifiesta la mayor potencia que desarrolla el atleta, la fase inicial tiene como objetivo ‘preparar el sistema (atleta, atleta-implemento, atleta-contrario) para que en esa fase principal se manifiesten esas variables biomecánicas y la fase final debe lograr un estado de equilibrio.

La preparación del deportista está dirigida a que éste ejecute la acción motora necesaria para lograr el triunfo, y como en esta acción motora todo gira sobre la fase principal, entonces: toda la preparación deportiva está orientada a mejorar la ejecución en la fase principal de la acción motora y esta, a su vez, es indicador de la asimilación del entrenamiento por parte del atleta.

En la halterofilia se compite en dos movimientos, arranque y envi6n (clin+jerk), de cada ejercicio se han realizado varios estudios sobre sus fases, Medviedev (2014), Lukashev (1972), Román (1975), Sokolov (1967), Vorobiev (1970) y Frolov (1976), citados por Lukashev y Melkohjan (1980), demostraron que todos los elementos, las fases de los ejercicios en la halterofilia se relacionan entre sí y la ejecución incorrecta del inicio del movimiento condiciona errores en las fases subsiguientes.

La fase principal en el arranque es el impulso final, también denominado segunda fase, cargada o tir6n, Vorobiev (1974) plantea que “la segunda fase de la tracci6n, la cargada, al igual que la primera, deberá iniciarse con un esfuerzo potente (160-180%

del peso de la barra), que continúa en el transcurso de 0.15 a 0.25 segundos”(p.26) este nivel de potencia se genera porque, al inicio de esta fase principal, los segmentos corporales deben estar en una posición en la que el centro de masa de la barra y el del pesista estén lo más alineados posible para generar una fuerza vertical de gran magnitud.

También Biutrago y Jianping (2018) expresan que este instante, el inicio de la fase principal, se produce “después de la pre extensión para ejercer fuerza máxima en un periodo muy corto de tiempo” (p.125), esto equivale a una gran potencia que permite que la barra alcance su altura máxima.

La división en fases del arranque ha tenido varias distribuciones, el autor asume las propuestas por Cuervo, del Frade, González, Delgado, Paz, García, Pacho, Álvarez y Sáez (2016), que dividen a este ejercicio en acciones periodos y fases. Según lo anterior, en el ejercicio arranque de la halterofilia se despliega la mayor potencia del movimiento en la fase principal, y esta depende de la ejecución de las fases anteriores: impulso previo y amortiguación.

El problema de la investigación se formula de la siguiente manera: ¿Qué relación existe las variables biomecánicas de las fases de impulso previo, amortiguación e impulso final en los pesistas escolares de Granma? En consecuencia, el objetivo de este estudio fue determinar el efecto de las fases de impulso previo, amortiguación sobre el impulso final en los pesistas escolares de Granma.

METODOLOGÍA

Paradigma

En el estudio asumimos el paradigma sistémico, al considerar al arranque como un sistema sobre lo planteado por Fuentes (2009), que define a un sistema como “un conjunto de objetos (procesos) relacionados entre sí por alguna forma de interacción... donde los objetos o procesos adquieren el significado de elementos componentes y sus relaciones determinan el significado alrededor del cual se integran estos” p.117. En el arranque, las fases constituyen los procesos de diferentes tipos que trabajan para realizar el movimiento válido.

Otras características que se manifiestan en el arranque son: la sinergia que se establece entre los componentes y define la forma ejecución y plantea que el todo es más que la suma de las partes; la equifinidad del movimiento manifestada en por distintos caminos, métodos de entrenamiento, atributos bio-sico-sociales de los pesistas se llega a un objetivo final; organización, donde unas partes son más importantes que otras, en este caso la fase más importante es el impulso final, porque en ella se desarrolla la mayor potencia del ejercicio; por último la energía que fluye por todo el sistema y se materializa en la fuerza que el pesista le transmite a la barra.

Tipo de estudio

Estudio de carácter descriptivo correlacional, transversal, con muestreo no probabilístico.

La muestra la constituyeron los pesistas del equipo Granma que participaron en la competencia de Halterofilia de los Juegos Nacionales Escolares de Cuba en el 2018. Para estandarizar se tomó un muestra con remplazo de los intentos de arranque con 78Kg de los miembros del equipo, excluyendo a los que no ejecutaron movimientos con este peso. Quedando como muestra 7 pesistas de ambos sexos, con edades entre 15 y 16 años.

Métodos

A la muestra se aplicó un análisis biomecánico centrado en la obtención de las variables cinemáticas y dinámicas del intento de arranque medido a cada pesista y su correlación.

Descripción del procedimiento

Se realizaron filmaciones dentro la competencia con una cámara PS3 EYE a 30 fps. Se ubicó la cámara en la parte lateral derecha de la plataforma a una distancia de 2m del borde de la plataforma de competencia. Las tomas se realizaron con el software Kinovea v8.24, e iniciaban cuando el pesista se paraba frente a la barra y terminaban cuando la barra comenzaba a descender por la señal del árbitro o el fallo del movimiento.

En el proceso de obtención de la trayectoria y determinación de las variables cinemáticas y dinámicas de los intentos se utilizó el software Tracker v8.42 se decidió el movimiento en fases, siguiendo los criterios de Lukashev (1980) y Medviedev (1997); quedando estructurado el movimiento arranque en Impulso previo (IP), Amortiguación (A) e Impulso final (IF)

Luego se procedió a calcular los parámetros de cada fase con los que se realizaron los análisis estadísticos.

Procedimientos estadísticos

Se aplicó la estadística descriptiva por fases y se realizaron análisis correlacionales lineales de Pearson en los parámetros con la potencia en el impulso final.

VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Dependiente:

- Potencia en el impulso final: producto del cociente del trabajo realizado en esta fase entre el tiempo invertido en realizarlo.

Independientes:

En las fases de impulso previo, amortiguación e impulso final se calcularon:

- Tiempo de duración de la fase.
- Variación de velocidad absoluta y vertical
- Variación de altura de la barra
- Potencia en el eje Y

Aspectos éticos

Los datos utilizados pertenecen a la Federación Cubana de Levantamiento de Pesas, se obtuvieron los consentimientos de este organismo y de los atletas sujetos medición con la debida protección del anonimato y/o confidencialidad de los datos.

Resultados

Se realizaron los cálculos de la media y la desviación para cada variable.

Tabla 1. Estadígrafos de las variables por fases

Variables	Fases	M (DE)
Tiempo	IP	0,481 (0,074)
	A	0,105 (0,023)
	IF	0,133 (0,033)
	HMAX	0,971 (0,078)
Velocidad	IP	1,546 (0,144)
	A	1,387 (0,34)
	IF	2,028 (0,363)
Velocidad vertical	IP	1,496 (0,112)
	A	-0,118 (0,244)
	IF	1,963 (0,339)
Altura	IP	0,41 (0,067)
	A	0,561 (0,064)
	IF	0,772 (0,092)
Potencia vertical	IP	837,5 (83,7)
	A	1133 (122,7)
	IF	1359,1 (135,9)
Velocidades máximas	IP	1,496 (0,112)
	A	1,378 (0,337)
	IF	1,963 (0,339)

IP, impulso previo; A, amortiguación; IF, impulso final; HMAX, altura máxima. Fuente: Elaboración propia.

Se calcularon los valores de los coeficientes de correlaciones lineales de Pearson en el Excel,

Discusión

El objetivo del estudio fue determinar el efecto de las fases de impulso previo, amortiguación sobre el impulso final en los pesistas escolares de Granma.

Los resultados concuerdan con Garhammer (1993) en cuanto a la duración del impulso final, él reporta que esta variable oscila alrededor de los 0.12s. Liu, Fekete, Yang, Ma, Sun, Mei y Gu (2018) plantean que la duración de esta fase es de 0.17s. Reyes, Álvarez, López, Duarte, Carbajal y Valdéz (2016) explican que el comportamiento óptimo del tiempo en el impulso final se establece entre 0.27 y 0.33.

La velocidad es otra de las variables estudiadas con resultados medios de 1.546; 1.387 y 2.028 m/s en las fases de impulso previo, amortiguación e impulso final. Los

resultados de Liu et al (2018), de una muestra de 6 pesistas de élite y 6 de sub élite revelan valores de velocidad lineal de los clasificados como élite de 1.05; 1.27 y 1.74m/s para las fases antes mencionadas, mientras que en la categoría de sub élite los valores son de 0.71; 1.00 y 1.44m/s.

La altura de la barra en los finales de fase mostraron estos valores: IP= 0.41m; A= 0.561m e IF= 0.772, la distancia vertical recorrida en cada fase fue de: IP= 0.42m; A= 0.151m e IF= 0.211m. Liu et al (2018) encontró valores de altura de la barra al final de las fases: IP= 0.5192m; A= 0.6638m e IF= 0.8990, con las distancia de cada fase en 0.5192m, 0.1446m y 0.2352m respectivamente, esto en los pesistas de élite. En el grupo de élite de este estudio lo valores medios de finales de fase fueron IP= 0.4593m, A= 0.5580m e IF= 0.8160m; con las distancias verticales medias de las fases en 0.4593m, 0.0987m y 0.2580m respectivamente. Los resultados de la investigación muestran en la diferencia de la amortiguación valores cercanos al de los pesistas de élite.

La potencia vertical media osciló alrededor de 837.5W en el impulso previo, 1133W en la amortiguación y 1359.1W, la potencia relativa al peso corporal del pesista fue de 23.380W/Kg. En el estudio realizado por Garhammer (1993), la potencia media en el segundo halón (impulso final) fue de 55.8W/Kg esta diferencia se debe a que el peso corporal y el peso levantado influyen en el resultado de la potencia relativa.

La velocidad vertical máxima, que se manifiesta al final del impulso final, en el grupo osciló alrededor de los 1.963m/s. este valor supera a los obtenidos en el estudio de Liu et al (2018), en el que el valor de los pesistas de élite fue 1.74m/s, mientras que Campillo, Hertogh y Micallef (1999) obtuvieron una media de 2.17m/s con el 90 % del resultado máximo.

Por su parte, Reyes et al (2016) determinaron que la velocidad vertical máxima de la barra fue de 2.31m/s para los varones y 2.43m/s para las hembras de su muestra, con valores óptimos sugeridos que oscilan entre 1.60 y 2.50m/s.

Bartonietz (1996) midió velocidades máximas de la barra de 1.75 y 1.90m/s. Byrd y Pierce (2002) encontró que la velocidad vertical promedio fue de 2.007m/s.

En la aplicación de análisis correlaciones, determinados a través de la prueba de correlación lineal de Pearson (tabla #2), se revelaron correlaciones significativas entre algunas de las variables del estudio. La definición de variable dependiente e independiente se da por la posición temporal de las variables en las fases y la derivación de sus fórmulas de cálculo.

Existen correlaciones mayores a 0.70 con una significación del 95 y 99% entre el tiempo empleado en el impulso previo y el tiempo en la fase de altura máxima, entre el tiempo del impulso previo y la altura recorrida. Otras correlaciones significativas encontradas se detectaron entre la velocidad en el impulso previo y la variación de la velocidad vertical en la amortiguación.

El estudio también declaró correlaciones positivas superiores a 0.8 entre la altura del impulso previo y la altura de la amortiguación (0.87*) y la altura en el impulso final. Igualmente la correlación lineal es cercana a 1 entre la variación de la altura en la amortiguación y la variación de la altura en el impulso final.

Se observa la potencia en el impulso final está relacionada de forma positiva muy fuerte con la velocidad de la fase y esta a su vez tiene una correlación positiva perfecta (1.00) , con una significación del 99% con la velocidad vertical de esta fase. Esto demuestra que en el impulso final, el vector de la velocidad vertical representa la mayor parte del componente de la velocidad, y que los pesistas realizan la trayectoria en esta fase con una fuerte tendencia al movimiento vertical.

CONCLUSIONES

Se establecieron las variables biomecánicas del movimiento arranque en la muestra.

Se determinó el efecto de las fases de impulso previo, amortiguación sobre el impulso final en los pesistas escolares de Granma.

Los resultados de las variables biomecánicas medidas fueron comparados con los resultados de otras investigaciones, estableciéndose que la muestra tiene resultados similares a otras investigaciones.

En el impulso final, el vector de la velocidad vertical representa la mayor parte del componente de la velocidad, y que los pesistas realizan la trayectoria en esta fase con una fuerte tendencia al movimiento vertical.

Aplicaciones prácticas

Este estudio pone en manos de los investigadores datos de las variables biomecánicas de los pesistas cubanos del equipo Granma en el ejercicio arranque, que en los últimos años han tenido una actuación destacada en los campeonatos de Halterofilia de los Juegos Nacionales Escolares.

La investigación abarca un tema novedoso: las correlaciones entre las fases del arranque en la halterofilia con un enfoque sistémico. Los resultados pueden ser replicados, contextualizados y ejecutados con muestras con características similares.

REFERENCIAS

1. Barttonietz, K. E. (1996). Biomechanics of the Snatch: Toward a Higher Training Efficiency. *Strength and Conditioning*. 24-31
2. Buitrago, M. & Jianping, M. (2018). *Halterofilia China, Maestría técnica y entrenamiento*. Estados Unidos de América: Ma Strength.
3. Byrd, R. y Pierce, K. (2002). *Aplicación de Información Biomecánica sobre el Rendimiento del Arranque en Levantadores de Pesas Jóvenes*. [CD] Trabajos Presentados en las Reuniones del Comité Científico y de Investigación desde 2001 hasta la actualidad a la Federación Internacional de Levantamiento de Pesas.
4. Campillo, P., Hertogh, C., Micallef, J. P. (1999) Puntos críticos del tirón de arrancada en halterofilia. *Educación Física y Deportes* (55). 28-34.
5. Cuervo, C. del Frade, M. González, A. Delgado, S. Paz, E. García, J.,...Sáez (2016). *Programa de preparación integral del deportista, Levantamiento de Pesas*. [CD]. La Habana: Comisión Nacional de Levantamiento de Pesas.
6. Donskoi, D. & Zatsiorski, V. (2009). *Biomecánica de los ejercicios físicos. Manual*. Villa Clara: Empresa Gráfica de Villa Clara "Enrique Núñez Rodríguez"

7. Fuentes, H. C. (2009). *La concepción científica holística configuracional una alternativa en la construcción del conocimiento científico su aplicación en la formación de los profesionales de la educación superior en la contemporaneidad*. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
8. Garhammer, J. (1993). A Review of Power Output Studies of Olympic and Powerlifting: Metodology, Performance Prediction, and Evaluation Test. *Journal of Strength and Conditioning Research* (7), 76-89.
9. Liu, G., Fekete, G., Yang, H., Ma, J., Sun, D.,...Gu, Y. (2018) Comparative 3-dimensional kinematic analysis of snatch technique between top-elite and sub-elite male weightlifters in 69-kg category. *Heliyon* (4), 2-17. doi: 10.1016/j.heliyon.2018.e00658
10. Lukashev, A. & A. Melkohjan, A. A. (1980). Argumento experimental de la metodología de perfeccionamiento de la técnica del arranque en pesistas de II categoría. *Anuario 1980*, pág. 27 – 32.
11. Medviedev, A. C. (1997). *Biomecánica del arranque y envión clásicos y de los ejercicios fundamentales preparatorios especiales de arranque y enviones*. [CD] Moscú: Academia Gubernamental Rusa de Cultura Física.
12. Meinel, K. (1981). *Didáctica del Movimiento*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
13. Reyes, M., Álvarez, D. A., López, L. E., Duarte, H., Carbajal, Valdez, H. F. (2016). ANÁLISIS DE LA TÉCNICA DEL EJERCICIO CLÁSICO DE ARRANQUE MEDIANTE INDICADORES BIOMECÁNICOS DEL EQUIPO DE HALTEROFILIA ITSON. *Revista Digital de Educación Física*. (39), 17-29.
14. Vorobiev, A. (1974). *Halterofilia, Ensayos sobre fisiología y entrenamiento deportivo*. México D. F.: Editorial Libros de México, S. A.
15. Kinovea (Versión 0.8.24) [Software de computación]. Disponible en <http://www.kinovea.org/>
16. Tracker (Versión 5.0.7) [Software de computación]. Disponible en <https://physlets.org/tracker>

Autores: Dra. María Rosa Paneque Gamboa, mrgamboa@infomed.sld.cu
DraC. Victoria Elvira Torres Moreno, vtorresm@udg.co.cu
Lic. Rosa Elena Rodríguez Paneque, rrodriguezpaneque@udg.co.cu

Facultad de Ciencias Médica de Manzanillo/ Universidad de Granma

RESUMEN

Este trabajo enuncia una propuesta didáctica en la formación de estudiantes de 4to año en la carrera de Estomatología en la asignatura Atención Integral a la Familia II con la concepción de métodos productivos en un sistema de clases donde se potencia el aprendizaje de contenidos de las enfermedades bucales en la Atención Primaria de Salud. Se realizó una investigación teórica durante el curso 2019-2020, se aplicó como método teórico el analítico-sintético para obtener y procesar la información. Se utilizaron contenidos, objetivos, habilidades, valores y métodos productivos en las diferentes tipos de FOE. La propuesta dota al docente de herramientas para la elaboración de dos clases taller, seminario integrador productivo, y educación al trabajo estimulando independencia cognoscitiva y carácter productivo en los estudiantes en la solución de problemas profesionales.

Palabras claves: independencia cognoscitiva, métodos productivos, problemas profesionales.

DIDACTIC APPLIED ALTERNATIVE A SYSTEM OF CLASSROOMS IN INTEGRAL ATENCIÓN TO THE FAMILY II

ABSTRACT

This work enunciates a didactic proposal in the formation of 4th year students in the career of Stomatology in the subject Comprehensive Family Care II with the conception of productive methods in a class system where the learning of contents of oral diseases is enhanced in Primary Health Care. A theoretical investigation was carried out during the 2019-2020 academic year, the analytical-synthetic method was applied as a theoretical method to obtain and process the information. Contents, objectives, skills, values and productive methods were used in the different types of FOE. The proposal provides the teacher with tools for the development of two workshop classes, a productive integrative seminar, and work education stimulating cognitive independence and productive character in students in solving professional problems.

Key words: cognitive independence, productive methods, professional problems.

INTRODUCCIÓN

La asignatura Atención Integral a la Familia II está considerada eje integrador de éste plan de estudio, cuya visión básica es consolidar e integrar los contenidos y educar a l estudiante en la atención estomatológica integral. Se desarrolla en el primer semestre de cuarto año, con una duración de 166 horas lectivas, 10 horas semanales, con una frecuencia de 3 veces a la semana (Programa de la Asignatura Atención integral a la Familia II, 2017).

Es la asignatura donde el alumno atiende al paciente de forma integral, con mayores conocimientos y habilidades ,realizando con ellos acciones de promoción, prevención, curación y rehabilitación, aplicando los contenidos de las asignaturas precedentes de la propia disciplina Estomatología Integral así como de otras asignaturas básicas, preclínicas, básicas específicas y clínicas, esto permite al alumno brindar una atención integral al individuo, la familia y la comunidad con un enfoque biosicosocial.

Este tema le aporta a los estudiantes la posibilidad de comprender el proceso de enfermedad desde la utilización de técnicas de educación para la salud en el cambio de estilo de vida así como el conocimiento de los factores de riesgo para el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades bucales en los distintos grupos de población; aporta habilidades para la correcta elaboración de la historia clínica individual y familiar y elaboración del informe del ASS.

El diagnóstico realizado sobre este tema arrojó insuficiente orientación de tareas de carácter productivo y creativo que promuevan la participación protagónica del estudiante en su preparación profesional, e insuficiente integración entre la formación académica, laboral e investigativa que no sistematiza la utilización de métodos productivos, particularmente los de enseñanza problémica lo que limita el desarrollo de habilidades prácticas en el diagnóstico y tratamiento de las principales enfermedades bucales .

Ante la necesidad de resolver la problemática planteada se ilustra la aplicación de una propuesta didáctica que se realiza en el cuarto año de la carrera de estomatología en el curso diurno en el Plan de estudio D , para ello se realizó una investigación de tipo teórica, de acuerdo con su finalidad y se desarrolló inicialmente la búsqueda, recopilación y análisis de la información necesaria a partir de diversas fuentes. Se llevó

a cabo, por parte de los autores, la revisión del Programa de la asignatura Atención Integral a la Familia II puesto en práctica en el 2014-2015 y específicamente del tema I: Atención integral a la familia , en la atención al paciente enfermo.

Se analizó, el método, objetivo y el contenido (sistema de conocimientos, habilidades y valores) de dicho sistema de clases; componentes didácticos sobre los cuales se harían las propuestas. Se efectuó además la búsqueda de los principales libros de textos de autores nacionales e internacionales sobre el tema, para consultar la forma en que se abordan en ellos los aspectos del contenido y establecer las recomendaciones, de acuerdo al nivel de los estudiantes.

Las ideas fundamentales para el desarrollo de la propuesta estuvieron basadas en los principios didácticos que caracterizan a todo proceso docente educativo, en la experiencia de los profesores y en las dificultades detectadas por los docentes durante el desarrollo de este sistema de clases. Se partió del objetivo general del programa de la asignatura y de los diferentes problemas, relacionados con el tema, a resolver por el estomatólogo general en la Atención Primaria de Salud (APS). Se consideró además la interdisciplinariedad en sentido vertical y horizontal con algunas asignaturas precedentes y las restantes que se imparten los siguientes semestres del ciclo clínico de la carrera.

Finalmente se diseñó la propuesta con el método, sistema de objetivos y contenidos para todas las clases, por no estar concebido así en el actual programa de estudios. Se organizó el sistema de clases según su tipología y se propusieron los conocimientos a desarrollar en cada una de ellas. Se estructuró el sistema de habilidades considerando las lógico-intelectuales y las específicas de la profesión.

Se aplicó como método teórico el analítico-sintético.

A partir de lo anterior se define como objetivo del trabajo: Ilustrar la propuesta didáctica de un sistema de clases en relación con los métodos productivos en la formación de los estudiantes de la carrera de Estomatología, donde se potencie el aprendizaje del contenido y se estimule la independencia en su actuación .

DESARROLLO

El sistema de clases sobre atención al paciente enfermo se encuentra ubicado en el tema I Atención integral a la familia del programa de la asignatura Atención Integral a la Familia II del primer semestre, cuarto año de la carrera de estomatología , el cual se imparte a partir de la segunda semana de dicho semestre.

Después del análisis de los diferentes componentes didácticos para el tema, se propone para su desarrollo por parte de los docentes.

1. Sobre el objetivo del sistema de clases: Se propone como objetivo general a lograr:

Aplicar los fundamentos teóricos de las enfermedades bucales a partir de la solución de situaciones problémicas en el paciente enfermo que permitan la interpretación, el análisis, la reflexión y la argumentación, a un nivel productivo, para el logro de habilidades profesionales como futuros estomatólogos

Se debe considerar la siguiente estructura del objetivo:

- Habilidad: aplicar los conocimientos acerca diagnóstico, tratamiento a la caries dental y a las enfermedades periodontales que correspondan a la atención primaria de salud.
- Conocimiento: caries dental y las enfermedades periodontales que correspondan a la atención primaria.
- Nivel de asimilación: a un nivel productivo.
- Nivel de sistematicidad: aplicar los conocimiento sobre la caries dental y enfermedades periodontales más frecuentes basándose en los signos, síntomas, factores de riesgo para su diagnóstico, tratamiento.
- Nivel de profundidad: enfatizando en la clasificación clínica, procesos pulpares y periapicales, características clínicas de las enfermedades periapicales en el nivel primario de salud.

2. Sobre el sistema de contenidos: Se consideró dentro de la estructura del contenido el sistema de conocimientos, el sistema de habilidades y el sistema de valores.

- Sistema de conocimientos: La propuesta está basada en los principales problemas a resolver por el EGB en su futuro desempeño profesional, el nivel en que se encuentra el estudiante, el objetivo a lograr, las habilidades a desarrollar en correspondencia con el objetivo y la literatura médica básica recomendada para la asignatura y la aplicación del método productivo a la enseñanza de las enfermedades bucales en el paciente enfermo. (cuadro 1).
- Sistema de habilidades: Las habilidades lógicas intelectuales no se encuentran en el programa de la asignatura. Se propone para todo el sistema de clases desarrollar en los estudiantes las siguientes:

Habilidades lógico intelectuales: **identificar**. Los síntomas y signos que caracterizan. **Describir**. Los factores de riesgo que desencadenan las enfermedades bucales. **Determinar**. Las acciones de promoción, prevención curación y rehabilitación según edad y grupo de dispensarización. **Confirmar**. Dominio de los conocimientos que se pretenden aplicar en cada enfermedad. **Caracterizar** .Los síntomas que se presentan según la enfermedad bucal diagnosticada. **Interrelacionar**. Los síntomas con los factores de riesgo y determinante de salud. **Elaborar** .El análisis de la situación de salud en el área asignada. **Aplicar**. Los conocimientos adquiridos para el diagnóstico, tratamiento de las enfermedades bucales y en la confección de la historia clínica individual y familiar.

Habilidades específicas de la profesión: 1. Identificar las enfermedades del complejo bucal a través de los signos y síntomas. 2. Aplicar el tratamiento adecuado para cada una de ellas.

- Sistema de valores: Se propone, en consecuencia, que el proceso docente educativo del tema se trabaje para desarrollar entre los educandos valores como:

En el orden humano: Humanismo, sacrificio, modestia, compañerismo.

En el orden científico: Cooperativismo, trabajo en equipo, responsabilidad, búsqueda de la verdad científica.

En el orden Patriótico: Solidaridad, internacionalismo, incondicionalidad, fidelidad, colectivismo, amor a la patria.

Propuesta metodológica: Trabajar desde la identificación hasta la aplicación como invariante habilidad a alcanzar en este año de la carrera transitando por la descripción y la explicación para llegar al diagnóstico e indicar el tratamiento correcto y realizar acciones de promoción y prevención tributando al modo de actuación: brindar atención estomatológica integral a la salud individual y colectiva (incluye la promoción de salud, la prevención de enfermedades, el diagnóstico, tratamiento y la rehabilitación); aportará el componente bucal de su área de salud asignada a través de la elaboración del ASS con un enfoque clínico-epidemiológico.

Se recomienda en la propuesta una primera clase taller donde se aborden los signos y síntomas más frecuentes, tratamientos, diagnóstico de las enfermedades bucales que responden al modo de actuación atención integral al individuo, familia y comunidad de suma importancia para la formación del Estomatólogo General Básico en el nivel de atención primaria, una segunda clase taller donde se aborde lo relacionado con el diagnóstico de la población asignada, técnicas de identificación, priorización, estrategias de intervención a partir de fuerzas internas y externas que intervienen en el proceso salud enfermedad para la solución de los mismos, índices epidemiológicos y orientación del ASS.

Se precisa, además, que se realice el seminario problémico integrador con los factores de riesgo de la caries dental y enfermedades periodontales, en pacientes sanos y enfermos para profundizar en contenidos importantes incluidos en el tema, vinculados con las acciones de promoción, prevención, curación y rehabilitación a realizar en estos pacientes según grupo de edad y dispensarización el cual constituye un problema de salud a resolver por el Estomatólogo General Básico.

La propuesta concibe a la educación en el trabajo (ET) como la forma fundamental para el desarrollo de modos de actuación en el tema de Atención al paciente enfermo y para

lograr los objetivos propuestos, donde pueden tratarse todos los conocimientos referentes al tema y desarrollar las habilidades prácticas.

Cuadro.1. Propuesta del sistema de conocimientos a desarrollar en el sistema de clases de la Atención al enfermo de la familia.

Conocimiento	
Caries dental, enfermedades periodontales en el primer nivel de atención.	Factores de riesgo .Signos y síntomas. Diagnóstico y Tratamiento
Análisis de la Situación de Salud Bucal	Índices epidemiológicos más usados en las enfermedades bucales Métodos de obtención de la información, técnicas de identificación de problemas, técnicas de priorización de problemas. Establecimiento del plan de acción y ejecución .Realización del informe del ASS.

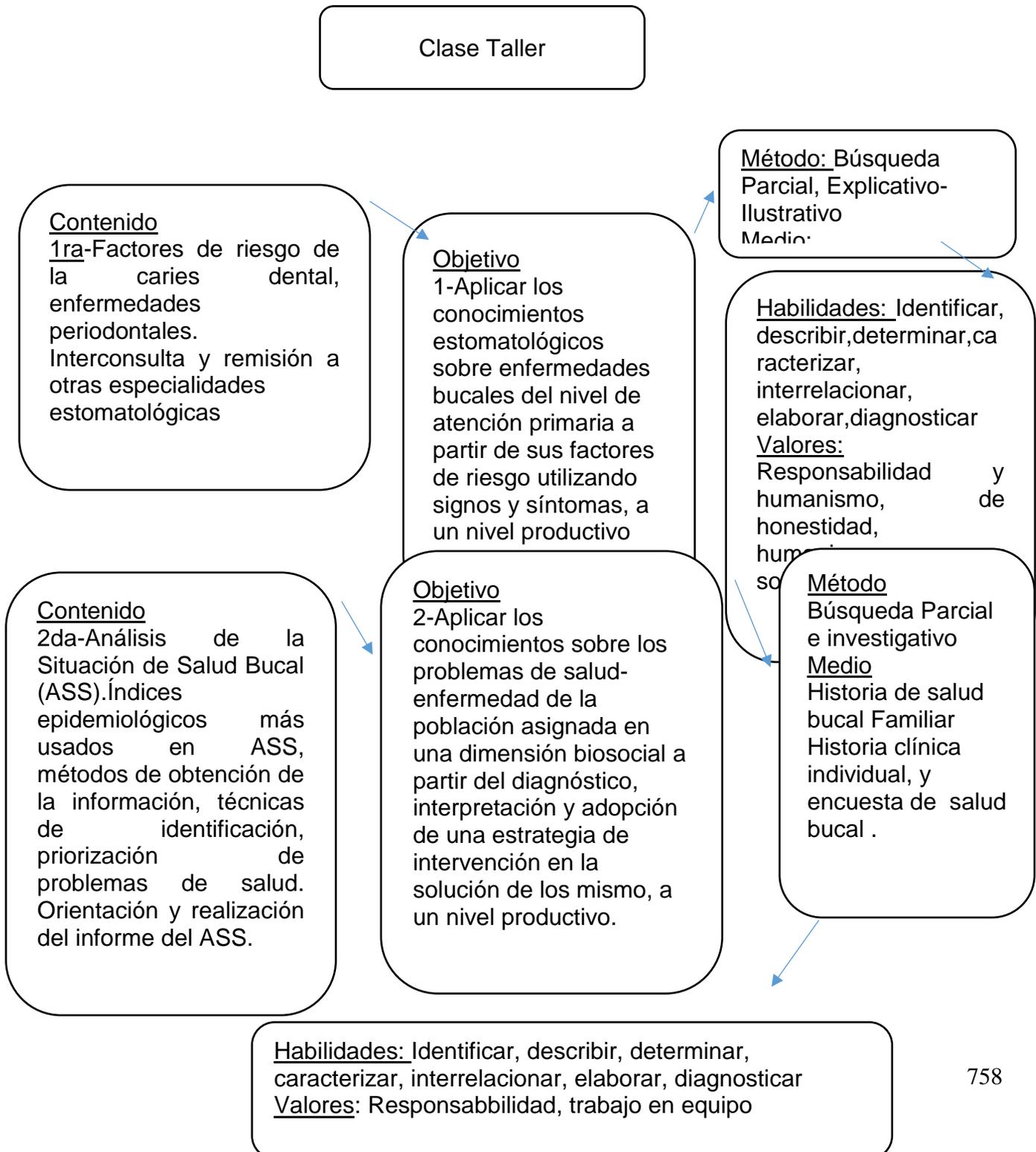
El mismo se estructuró, según la tipología de las clases, como se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2. Propuesta de distribución del contenido para cada forma organizativa y tiempo para su desarrollo.

Título	Forma organizativa	Duración
Caries dental, enfermedades periodontales. Factores de riesgo	Clase taller	2hrs
Análisis de la Situación de Salud Bucal (ASS). Orientación de la realización del informe del ASS.		1hrs
Confección de la Historia Clínica individual, preparación de cavidades, labores de promoción y prevención. Seguimiento a pacientes incluidos en las categorías de riesgo y en los grupos priorizados así como a los enfermos.	Educación en el trabajo.(Docencia directa en la clínica y visita a la familia)	4hrs
Atención al paciente sano y enfermo	Seminario problémico integrador	2hrs

A la educación en el trabajo, se dedicará el resto de los contenidos y se asignaran 99 horas

Cuadro.3 .Propuesta didáctica para la estructuración del contenido en cada una de las clases del sistema de clases del tema Atención al enfermo de la familia.



Seminario Productivo Integrador

Método

Conversación heurística, trabajo independiente

Medio : Guías de estudio con situaciones problémicas

Contenido

Factores de riesgo de la caries dental y periodontopatías, en pacientes sanos y enfermos vinculados con las acciones de promoción, prevención, curación y rehabilitación a realizar según grupo de edad y dispensarización.

Objetivo

Diagnosticar la enfermedad bucal en la atención primaria a partir de los factores de riesgo y de los signos y síntoma en pacientes sanos y enfermo en función de acciones de promoción, prevención, curación y rehabilitación a un nivel productivo

Habilidades

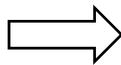
Identificar, describir, determinar, caracterizar, interrelacionar, elaborar, diagnosticar

Valores:

Responsabilidad, trabajo en equipo

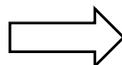
ca
as ad
onte
el tra

Docencia directa a la clínica



- Confección de la Historia Clínica individual y Familiar.
- Preparación de cavidades simples y compuestas.
- Preparación y modificación de cavidades complejas.
- Utilización de diferentes materiales de

Visita a la familia



- Labores de promoción, prevención en el área de salud.
- Seguimiento a pacientes en el área de salud, entrega de turnos para su asistencia a la clínica

Discusión

Una propuesta didáctica para el desarrollo del sistema de clases de Atención al enfermo de la familia puede ser útil a los docentes de la asignatura para desarrollar y enseñar el tema, considerando su complejidad y la importancia que tiene para la formación del futuro profesional al mismo tiempo que el estudiante aprenda los contenidos necesarios para su desempeño.

La propuesta tiene su base en la integración básico- clínico y clínico –básico ,en la interdisciplinariedad; y la necesidad de que el estudiante se involucre en un proceso de control valorativo de sus propias acciones de aprendizaje para poder corregir, reajustar los errores, regular su actividad, elevando la calidad de sus resultados, para garantizar un desempeño activo, reflexivo, regulado, en cuanto a sus propias acciones o en cuanto a su comportamiento, como manifestaciones concretas de independencia en su formación como resultado de un aprendizaje autónomo criterios considerados por Paneque ,Torres , Rodríguez (2017).

Se propicia la asimilación de conocimientos en la medida en que el estudiante pasa de la dependencia a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación en la manera que se crean las condiciones para nuevos aprendizajes con la misma dinámica, coinciden con este criterio Reyes, Carrillo y Camaño (2017). Considerando por ello la enseñanza de las enfermedades del complejo bucal como un proceso mediado por la relación del estudiante con otros estudiantes y con el profesor.

La clase taller sobre caries dental, enfermedades periodontales en el primer nivel de atención y sobre el Análisis de la Situación de Salud, concebida en la estructuración del contenido, método, objetivo, propicia una sistematización de los conocimientos adquiridos y constituye un espacio para el análisis, la argumentación, el debate en la construcción de los aprendizajes y valores que tipifican al modelo de hombre socialista.

La inclusión de un seminario productivo integrador permite consolidar, ampliar, profundizar, discutir, integrar y generalizar los contenidos de la asignatura a través de

un problema de salud, sobre caries dental y las enfermedades periodontales en la atención primaria.

Ofrece grandes posibilidades para resolver tareas dirigidas al desarrollo de las habilidades o hábitos, los estudiantes desarrollan un trabajo científico-investigativo que les permite no sólo profundizar en una materia dada, sino también de apropiarse de una metodología científica de estudio. Todo ello conduce al desarrollo de la independencia creadora del estudiante.

Se acota que la misión del profesor en la educación en el trabajo es de facilitador y define la tarea docente dándole estructura problémica que debe resolver cada estudiante, opiniones comunes con Pedroso, et al (2017), los que consideran además que se tienen que definir las acciones individuales, relacionadas con la tarea docente y que con posterioridad como trabajo independiente, cada cual tiene que cumplir (dentro y fuera del tiempo lectivo) y cuyos resultados serán controlados y evaluados en la próxima actividad docente. El papel del profesor será el de organizar, dirigir y controlar.

La propuesta ha sido concebida para orientar el proceso de formación desde el aprendizaje, a priorizar el cómo y no el qué, de manera que se eleve el protagonismo del estudiante y se favorezca su independencia cognoscitiva y creatividad, en función de que resuelva problemas de salud que se presentan en la práctica médica con competencias diagnósticas, terapéuticas, comunicativas, formativas con una línea eminentemente preventiva sin olvidar la curativa a fin de lograr el más real y provechoso aprendizaje que se traduzca en cuatro elementos integradores de su personalidad: Aprender a conocer, Aprender a ser, Aprender a hacer y Aprender a convivir criterios similares son planteados por Alarcón (2016).

La educación en el trabajo le permite al estudiante la interacción constante bajo la dirección del profesor con el objeto de trabajo, opiniones similares las comparte Salas y Salas (2017) y Martínez (2019) al considerar que esta forma organizativa docente facilita el contacto con situaciones reales durante todo el periodo de su formación en la realización de actividades docentes donde se propicia su participación activa, la comunicación y la interacción en el proceso de enseñanza – aprendizaje con el individuo, familia y comunidad.

Martínez (2017) tiene puntos comunes con este estudio al considerar que la educación en el trabajo contribuye de modo significativo a la formación de sus habilidades profesionales con pensamiento científico, tecnológico e innovador al mismo tiempo que forma los rasgos de su personalidad caracterizándolo como profesional de la salud en esta sociedad.

La propuesta propicia la aplicación de métodos problémicos en la enseñanza de las enfermedades bucales a un nivel primario en la atención integral del paciente enfermo, coincidiendo con este criterio Espinoza (2018) y Murillo (2017), los que consideran que se debe favorecer los métodos de enseñanza activos que privilegien el trabajo en grupo, la vinculación de la teoría con la práctica, la construcción de conocimientos partiendo de los que ya posee el educando, y una alta motivación. Se infiere entonces de lo anteriormente explicado, que los conocimientos son aplicables a la realidad profesional y a situaciones profesionales no solo generales y frecuentes sino cambiantes, lo que favorece el desarrollo de los modos de actuación profesional.

CONCLUSIONES

La propuesta dota al docente de herramientas para la elaboración de clases taller, seminario integrador productivo, y educación al trabajo estimulando independencia cognoscitiva y carácter productivo en los estudiantes en la solución de problemas profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alarcón Ortiz, R. (2016). Universidad innovadora por un desarrollo humano sostenible: mirando al 2030". Conferencia inaugural, 10mo Congreso Internacional de Educación Superior Universidad'
2. Espinoza Freire, E. (2018). Presencia de los métodos problémicos en la educación básica. Revista Mendive ,16(2) ,1-15 Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1349/html>
3. Martínez Asanza , D. (2017). Educación en el trabajo en la carrera de Estomatología dentro del plan de estudios D. Revista Neuronum, 3(2) 1-6. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/321228984..>
4. Martínez Asanza, D. (2019) La visita a la familia como modalidad de educación en el trabajo en Estomatología. Rev Panorama. Cuba y Salud, 14(3),70-73. Recuperado de: <http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/rpan/article/view/>
5. Ministerio de Salud Pública. (2017). Programa de la Asignatura Atención integral a la Familia II. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
6. Murillo Sevillano, I., López Fernández, R., & Palmero Urquiza, D. E. (2017). Consideraciones teóricas de la enseñanza problémica: su importancia en la formación de los profesionales de Odontología. Revista Universidad y Sociedad, 9(2), 88-94. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
7. Paneque Gamboa, M.R., Elvira Torres, V & Rodríguez Paneque, R.E.(2017). Propuesta metodológica aplicada de carácter problémico en la formación profesional del futuro estomatólogo. Rev Santiago. 144, 624-637. Recuperado de: [http// Santiago.uo.edu.cu](http://Santiago.uo.edu.cu).
8. Pedroso Jacobo, B., Rubiera Leyva, M., Herrera Martínez, Y., Suárez Díaz, I., Ramírez Ginart, O & Alvarado Moreno, M. (2017). Influencia del tutor en la educación en el trabajo. Revista Médica Electrónica, 39(2), 1-12 Recuperado de
9. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168418242017000200023.
10. Reyes Cedeño, C.C., Carrillo Puga, S.E & Camaño Zambrano, R., M (2017). Métodos problémicos e independencia cognoscitiva. Revista Roca, 13(2) ,93- 108. Recuperado de:<https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/iew/326>
11. Salas Perea, R., & Salas Mainegra , A. (2017). Educación en el Trabajo en salud
12. En: Modelo formativo del médico cubano. Bases teóricas y metodológicas. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

ESTRATEGIA MEDIO AMBIENTAL PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Autores: MSc Lisbet Elicerio Liens Fonseca, lliensf@nauta.cu
Lic. Yusmary Sabourín Rosabal, ysabourinr@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

La formación de una cultura ambiental en los estudiantes universitarios hace referencias a la relación hombre-naturaleza sociedad, la presente investigación realiza un análisis histórico del tratamiento de la educación ambiental en la formación de los profesionales, teniendo en cuenta que los futuros graduados estarán vinculados a la proyección de políticas sociales, al uso de los recursos naturales, y a la transformación de la sociedad, para forjar sentimientos de identificación con la naturaleza y de protección del medio ambiente, que por las características del modelo del profesional deben egresar con una especial sensibilidad medioambiental, y de su actuación dependerá en gran medida el proceso de desarrollo social a escala mundial y local. La investigación tuvo como objetivo: Elaborar una estrategia de formación de cultura ambiental para la formación profesional de los estudiantes universitarios, a partir de fundamentos teóricos y metodológicos de la educación ambiental, en el proceso de formación profesional.

Palabras claves: formación, cultura ambiental, estudiantes universitarios.

ENVIRONMENTAL MIDDLE STRATEGY FOR UNIVERSITY STUDENTS

SUMMARY

The formation of an environmental culture in the university students makes references to the man report-society nature, investigation this letter carries out a historical analysis of the treatment of the environmental education in the formation of the professionals, by keeping in mind that the future graduates will be related to the projection of social politicse, according to custom of the natural resourceses, and to the transformation of the society, to forge feelings of identification with the nature and of protection of the environment, that for the characteristics of the model of the professional must graduate with a special environmental sensibility, and of your action it will depend in great measure the process from social development to scale worldwide and local. The investigation had as objective: Elaborating a strategy of formation of environmental culture for the professional formation of the university students, as of theoretical and methodological foundations of the environmental education, in the process of professional formation.

Keywords: formation, environmental culture, university students.

INTRODUCCIÓN

Para alcanzar la equidad y justicia social que aspira la sociedad. La Universidad Cubana ha desarrollado varios talleres sobre el trabajo político – ideológico.

En este contexto fue atendida la necesidad de dar respuesta a la continuidad de estudios de los egresados de los programas de trabajadores sociales, de las escuelas emergentes de maestros primarios y de instructores de arte en las universidades del país, y sumado a ello la creación de un número de carreras de humanidades.

El término formación, personifica el proceso desarrollado en las universidades con el objeto de instruir integralmente al estudiante de una determinada carrera universitaria, comprende tanto los estudios de pregrado como los de postgrado. Horruitiner, P. (2006). Continúa enunciando este autor que la formación, expresa la dirección del desarrollo, es decir, hacia dónde este debe dirigirse.

En la actualidad, la educación cubana tiene el propósito de crear un hombre que se involucre de forma activa en la construcción de la nueva sociedad, con alto nivel de responsabilidad, habilidades prácticas, sentimientos humanos y valores éticos y estéticos, lo que implica, en definitiva, crear un hombre revolucionario y culto.

Al iniciarse el siglo XXI, los grandes problemas que amenazan la existencia misma de la humanidad, entre ellos, el cambio climático y el aumento de los desastres que ya no son tan naturales, ponen en grave peligro la existencia de las especies y comprometen la creación de los cimientos de un mundo viable y sostenible.

La formación ambiental fue concebida desde la Conferencia de Tbilisi como el proceso de construcción de un saber interdisciplinario y de nuevos métodos holísticos para analizar los complejos procesos socioambientales que emergen del cambio global. (UNESCO, 1994)

Uno de los principales retos del quehacer de las universidades lo constituye la formación ambiental, orientada hacia la necesidad de formar profesionales capaces de

realizar cambios en el comportamiento de la sociedad en su conjunto, así como de la transformación del conocimiento y la innovación de tecnologías para la solución de los problemas ambientales. La carrera de Estudios socio culturales forma un Gestor Sociocultural con capacidades para, diagnosticar, intervenir y transformar, incidiendo de forma directa en la formación de la cultura de la población.

En las universidades cubanas, se significa como eje transversal la implementación de la Estrategia de formación ambiental, dirigida a gestionar la introducción paulatina del saber ambiental en la formación de los profesionales

El autor realizó revisión bibliográfica y confirmó los insuficientes artículos y obras de autores que se hayan referido al tratamiento de la educación y la cultura ambiental en la formación profesional de los Estudiantes Universitarios, solo aparecen algunos artículos que refieren el tema tales como Rodríguez, R. (2013).

En el proceso de formación del profesional se develan las siguientes insuficiencias:

- Limitaciones de profesores y estudiantes para ofrecer alternativas de solución a problemáticas ambientales.
- Limitaciones en la aplicabilidad de conocimientos de la cultura ambiental en los contextos donde interactúa.

En consecuencia, con las limitaciones que muestran la dimensión en que se manifiesta la insuficiente educación ambiental en los estudiantes, y la necesidad de elevar la cultura ambiental, se determina la principal contradicción.

El objetivo que guía este trabajo está orientado al diseño de una estrategia de formación de cultura ambiental para la formación profesional de los estudiantes universitarios, a partir de fundamentos teóricos y metodológicos de la educación ambiental, en el proceso de formación profesional de los Estudiantes Universitarios.

Para la elaboración de la estrategia se emplearon métodos del nivel teórico, empírico y técnicas como las encuestas y las entrevistas, combinando los enfoques cuantitativos y cualitativos, desde una postura dialéctica materialista, teniendo en cuenta las necesidades concretas de la investigación.

MÉTODOS DEL NIVEL TEÓRICOS

Histórico lógico, Análisis síntesis, Hermenéutico-dialéctico, Sistémico estructural funcional.

MÉTODOS DEL NIVEL EMPÍRICO:

Observación científica

TÉCNICAS:

La encuesta, La entrevista, Experiencia pedagógica vivencial.

Método Estadístico Matemático

APORTE PRAXIOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN DE CULTURA AMBIENTAL FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Este se ha estructurado en tres epígrafes. En el primero se precisan los fundamentos teóricos y metodológicos que sustenta la estrategia; un segundo epígrafe dedicado a la estrategia y un tercero en el que se exponen los resultados obtenidos de las primeras experiencias de aplicación de la propuesta de actividades, elementos que permitieron al autor formular los fundamentos teóricos de la misma y valorar la efectividad.

1.1. Fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la estrategia de formación de cultura ambiental para la formación profesional de los estudiantes Universitarios.

Para la elaboración de los fundamentos teóricos y metodológicos que **sustentan la** estrategia, así como su estructura, se tomaron como base las ciencias filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas, las cuales permitieron, desde el punto de vista teórico, dar coherencia, cientificidad y organización en la planificación de las acciones que la conforman.

Como fundamento filosófico se asume el método materialista dialéctico e histórico estrechamente vinculado con las sólidas raíces del pensamiento filosófico cubano, en la que se concibe a la educación del hombre como un fenómeno histórico social y clasista, que el sujeto puede ser educado bajo condiciones concretas, según el diagnóstico y el contexto en el que se desempeñe, que la formación del sujeto está muy en correspondencia con sus necesidades y carencias.

El autor considera que esta investigación ofrece la oportunidad de enseñar a transformar la naturaleza teniendo en cuenta sus leyes, poniéndolas en función de la humanidad al mismo tiempo que protegemos el medio ambiente y en cada espacio docente los pedagogos y profesores están en la obligación de enseñar a servirnos de ella, respetando sus leyes.

Siguiendo a Vigotsky se toma como fundamento que la educación desarrolladora permite el tránsito hacia el desarrollo potencial Vigotsky (1981) de los estudiantes cuando interactúan con el contenido que encierra la cultura ambiental. Otro de las razones que sustentan la formación de la cultura ambiental, está dada por la concepción pedagógica de la educación superior que subraya el carácter profesionalizante del aprendizaje, el desempeño competente Tristán, B. (2005), y comprometido que debe caracterizar al profesional de la contemporaneidad. El aprendizaje con su gama de significados y como constructor de saberes esenciales se compone en fundamentos para la formación de cultura ambiental, pues se necesita de una integración sistemática de las acciones formativas y el contenido de la cultura ambiental, considerando al proceso de formación profesional del Estudiante Universitario como un conjunto de sistema de acciones formativas. Se fundamenta en la relación que se establece entre los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje y el entorno donde se desarrolla la conciencia social de manera progresiva, en aras de la protección del medio ambiente y el uso racional de los recursos humanos. Bedoy, V. (2002). Debe tenerse en **cuanta**, para la formación de la cultura ambiental, la formación profesional básica e integral del Estudiante, plasmado en el modelo del profesional, así como en el enfoque interdisciplinario que se establece en el plan de estudio.

Las potencialidades del contenido de las asignaturas para vincularlo con la cultura ambiental, al considerar el enfoque ambientalista que tiene el plan de estudio.

En este sentido la estrategia de formación de cultura ambiental tiene la finalidad de formar un profesional con cultura ambiental que le permita mantener una actitud consecuente con el medio ambiente en el contexto de actuación.

Desde el punto de vista pedagógico son muchos los autores que han abordado el término estrategias tales como. Castellanos, B. (2001). Gutiérrez, G. (2003) son

secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados, **que**, atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos.

Para la elaboración de una estrategia se debe diagnosticar con el fin de elaborar una **fundamentación sobre** el problema existente por el que se elabora dicha estrategia, luego se plantean los objetivos generales con el fin de elaborar la planeación estratégica, su instrumentación y evaluación, estos elementos tipifican una estrategia en el contexto pedagógico, y permiten dar tratamiento a la educación ambiental en pos de lograr cultura ambiental en profesionales en formación.

En este sentido el autor de la investigación enuncia como estrategia de formación de cultura ambiental para la formación profesional de los estudiantes universitarios las acciones y procedimientos, adecuadamente condicionados en contextos formativos, que permiten establecer las interconexiones pertinentes entre las dimensiones cognitivas y actitudinales en el proceso de formación profesional universitario.

La estrategia que se propone se caracteriza por ser:

Objetiva: las acciones de la misma surgen a partir del resultado del diagnóstico aplicado y de las necesidades que tienen los estudiantes y profesores universitarios de alcanzar una cultura ambiental.

Flexible: es susceptible de cambios y puede ser rediseñada y argumentada en correspondencia con los resultados del diagnóstico.

Contextualizada: tiene la posibilidad de adecuarse teniendo en cuenta el contexto donde actúa.

Aplicabilidad: puede ser aplicada adaptándola a las condiciones concretas de cada lugar, universidad, filial, carrera, año, asignatura.

Dinámica: es de fácil manejo por todos los sujetos que se involucran en la misma

Profesionalizante: está dada por la intencionalidad de la cultura ambiental en la profesión.

Los requisitos esenciales de la estrategia:

Los profesores deben mostrar disponibilidad para el cambio.

Los estudiantes deben mostrar voluntad transformadora e independencia cognoscitiva.

Conocimiento de la realidad ambiental y la identificación de sus problemas.

La comprensión de los procesos históricos y ecológicos.

El desarrollo de una sensibilidad ambiental

1.2. Estrategia de formación de Cultura Ambiental para *los estudiantes universitarios*.

En el presente epígrafe se hace la propuesta de una estrategia que permite instrumentar en la práctica la estructura de relaciones que se establecen entre los componentes del proceso de formación y la educación ambiental en el profesional, en pos de la formación de cultura ambiental.

Acción I. Proyección de la cultura ambiental en el proceso de formación profesional.

En esta acción se proyectan los procedimientos para el tratamiento de la cultura ambiental, visto el tratamiento como el modo de incorporar desde una sistematización de las potencialidades educativas de los contenidos de las asignaturas que se imparten en cada uno de los ciclos formativos, para lo cual se procede de la manera siguiente:

Selección de los contenidos del ciclo formativo.

Para favorecer la formación de cultura ambiental se procede, en reuniones metodológicas, a seleccionar los contenidos de la diversidad de asignaturas que se imparten en cada ciclo formativo, que ofrecen potencialidades educativas para favorecer la formación de cultura ambiental en el estudiante.

Los programas de asignaturas que se imparten en cada uno de los ciclos, el sistema de conocimiento y habilidades profesionales de carácter general, básico específico y específica signan el contenido que deben ser objeto de apropiación por parte del estudiante durante su proceso de formación profesional.

Para la selección de los contenidos en cada ciclo formativo, se deberán tener en cuenta:

Precisar las asignaturas que se imparten en cada ciclo formativo, formando los grupos de asignaturas que se imparten en ellos.

Definir en el grupo de asignatura por ciclo formativo, el sistema de objetivo y contenido de acuerdo a su rigor y complejidad y el nivel de implicación que estos tienen en las exigencias del modelo del profesional establecido para la profesión.

Seleccionar los contenidos por unidades de cada programa de asignatura que ofrezcan potencialidades educativas para el tratamiento de la cultura ambiental en cada ciclo formativo.

Seleccionar a partir de los elementos esenciales e invariantes, aquellos contenidos de cada programa de asignatura con potencialidades educativas para integrar y sistematizar la cultura ambiental en cada ciclo de formación del profesional.

De manera que deben quedar precisados los contenidos en cada ciclo formativo que potencialmente permiten dar tratamiento a la formación de cultura ambiental a través del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas.

Determinación del contenido de la cultura ambiental.

Este proceder precisa de aquellos contenidos de la cultura ambiental que pueden ser incorporados en correspondencia con las potencialidades educativas que tiene el contenido de cada ciclo formativo, seleccionado en el proceder y condiciones anteriores.

En este momento debe:

Caracterizarse la problemática ambiental que se revela en la diversidad de esferas de actuación del profesional.

Definir el contenido, que forma parte esencial de la cultura ambiental.

Determinar las exigencias de la formación de cultura ambiental que establece la profesión del Gestor Sociocultural.

Integrar el contenido de la cultura ambiental, teniendo en cuenta las exigencias ambientales y el contenido de las asignaturas que ofrecen potencialidades educativas para el tratamiento a la formación de cultura ambiental.

La determinación de los nodos interdisciplinarios (agrupación del contenido en el que convergen el conocimiento, habilidades y valores de distintas asignaturas) una vez seleccionados los contenidos de las asignaturas de cada ciclo formativo con potencialidades para el tratamiento del contenido de la cultura ambiental que pueden ser integrado y sistematizado.

Acción No. II: profesionalización de la cultura ambiental.

En esta acción se propone procederes y condiciones para ejecutar a través del aprendizaje toda la proyección del tratamiento de la formación de cultura ambiental planteado durante la primera acción.

Para ello se procederá de la siguiente manera:

Realizar el diagnóstico en torno a la apropiación de los nodos interdisciplinarios de contenidos.

En este proceder se realiza el diagnóstico del estado de apropiación de los contenidos que tienen los nodos interdisciplinarios, de cada ciclo formativo por donde transita el estudiante; con carácter integral y transformador teniendo en cuenta los valores, sentimientos, actitudes, percepción, sensibilidad y comportamiento requeridos por el profesional estudiante universitario en la diversidad de contexto donde interactúa a favor del cuidado del medio ambiente.

También es necesario tener en cuenta los conocimientos de la profesión y cultura ambiental, las habilidades y la protección del medio ambiente.

Aquí el profesor diagnostica el estado del estudiante en el aprendizaje, sus motivaciones e intereses, así como el comportamiento, en aras de conocer las potencialidades y limitaciones que se manifiestan y trazar estrategias de trabajo pertinentes que aseguren los logros esperados. Este proceso se realizará en varios momentos a manera de seguimiento y profundización.

El diagnóstico de apropiación del contenido de la cultura ambiental develado en el nodo interdisciplinario debe realizarse con carácter de proceso, de manera que se pueda conocer el cómo aprende el estudiante, qué hábitos tiene y qué estrategia de aprendizaje utiliza, así como las formas de autocontrol y autoevaluación que realiza.

A partir de los resultados del diagnóstico de apropiación de los contenidos de la cultura ambiental que establecen los nodos interdisciplinarios para cada ciclo formativo, se deben concebir situaciones de aprendizaje profesionalizantes, determinando la cantidad a utilizar para dar tratamiento a la formación de cultura ambiental, siempre en coordinación con el problema profesional, los nodos interdisciplinarios y el contenido de la cultura ambiental a incorporar para cada ciclo formativo, siempre atendiendo a lo individual y colectivo.

La incorporación de las situaciones de aprendizaje profesionalizantes al sistema de clases para el aprendizaje que realiza el estudiante en cada una de las asignaturas del ciclo formativo, tomando como punto de partida el problema profesional y su relación con los nodos interdisciplinarios determinados previamente, realizando una adecuada derivación gradual, de acuerdo al tipo de asignatura y ciclo formativo, la determinación del sistema de objetivo debe tener en cuenta el resultado del diagnóstico.

Al concebir la situación de aprendizaje profesionalizante deben tenerse en cuenta los factores externos e internos, los cuales significan transformaciones cualitativas en el comportamiento ambiental del estudiante, expresadas en la propuesta de solución en las que actúe a favor del cuidado del medio ambiente.

En la aplicación de las situaciones de aprendizaje profesionalizante durante la actividad docente debe determinarse los procedimientos didácticos desarrolladores en los cuales se sistematice el carácter desarrollador del aprendizaje, como una vía para aplicar las situaciones de aprendizaje profesionalizante que favorezcan la formación de cultura ambiental de los estudiantes, con el uso de métodos productivos, técnicas participativas con medios adecuados, incluyendo las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, con carácter flexible.

El profesor debe:

Orientar con precisión las acciones que debe aprender a aprender el estudiante para establecer los nexos pertinentes entre el contenido de la profesión y la cultura ambiental.

Observar el desempeño de los estudiantes referente al uso del contenido en cuanto al cuidado y protección del medio ambiente.

Derivar los objetivos de educación ambiental definidos en cada año de estudio y concretarlo en la carrera, disciplina y asignatura.

Promover la realización de investigaciones orientadas a enriquecer los conocimientos acerca de los fundamentos teórico-metodológicos de la cultura ambiental relacionados con los desastres naturales, contaminación ambiental **y gases** con efectos invernaderos, biodiversidad, Educación Ambiental, ecosistema y ecología.

Organizar equipos multidisciplinarios de estudiantes para realizar estudios acerca de problemas ambientales específicos relacionados con el territorio. Realizar preguntas, de forma lógica y coherente, en la que se favorezca la apropiación del contenido que establece la situación de aprendizaje profesionalizante, desde lo conocido a lo desconocido, desde lo simple a lo complejo.

Observar el comportamiento ambiental que expresa el estudiante durante la propuesta de solución a la situación de aprendizaje profesionalizante, teniendo en cuenta los factores externos e internos que se concretan en el contexto formativo en el que ocurre el aprendizaje.

Atender las diferencias individuales y colectivas en función de contribuir a la apropiación de conocimientos, habilidades, valores y comportamiento ambiental, sobre la base de la solución básica a las situaciones de aprendizaje profesionalizante a favor del cuidado del medio ambiente.

Facilitar la evaluación donde el protagonista sea el estudiante, utilizando la coevaluación y autoevaluación en la cual reflejen el significado y sentido que tiene para ellos tener una cultura ambiental formada en relación con la profesión.

El estudiante debe:

Mostrar interés y voluntad para realizar las tareas de aprendizaje donde se vincule el contenido de las asignaturas con la cultura ambiental.

Gestionar el conocimiento de la Educación Ambiental mediado por sistemas integrados de medios.

Búsqueda de alternativas de solución a las problemáticas ambientales planteadas utilizando métodos productivos y creativos.

Mostrar disposición para el aprendizaje colaborativo y/o cooperativo.

Autoprepararse para la actividad docente, realizando situaciones de aprendizaje profesionalizante, orientada por el profesor.

Dialogar con los participantes en la actividad, todo el contenido que aborda la situación de aprendizaje profesionalizante seleccionada en su solución.

Socializar con el resto de los estudiantes del grupo en aras de comprender, explicar e interpretar los contenidos objeto de apropiación establecidos en la situación de aprendizaje profesionalizante, revelando soluciones básicas y técnicas de mayor o menor complejidad, según tipo de asignatura, intencionada a la protección del medio ambiente, desde la formación de una cultura ambiental.

Efectúa la autoevaluación y evalúa a otros estudiantes, al hacer valoraciones del significado y sentido que ha tenido en su formación como profesional, la apropiación del contenido de la cultura ambiental tratada en el contenido de la asignatura.

Tomar notas, aclarar las dudas que surgen en el propio proceso de apropiación de la cultura ambiental, según atención brindada por el profesor u otro compañero.

Acción No. 3 Evaluación de la cultura ambiental.

La evaluación de la cultura ambiental es el proceso de control y valoración cualitativa del comportamiento ambiental, que expresa el estudiante en su desempeño durante un determinado proceso periódicamente; sobre la base del grado en que se van alcanzando los patrones, códigos, factores internos y externos en su personalidad a partir de indicadores establecidos.

Es la expresión de la significación profesional ambiental que se manifiesta de manera individual y colectiva en los estudiantes.

Para llevar a cabo esta última acción de la estrategia se procede:

Valoración de las soluciones básicas y técnicas que propone el estudiante en las situaciones de aprendizaje profesionalizante.

Se debe realizar por parte del profesor y el estudiante una valoración conjunta acerca de las soluciones básicas y técnicas propuestas a los problemas profesionales que

permita mitigar o no el impacto ambiental mediante la intervención comunitaria del Estudiante.

El profesor debe:

Dominar el sistema de evaluación de la asignatura.

Comprender la estructura de las situaciones de aprendizaje profesionalizante que realiza el estudiante.

Precisar los indicadores para medir el comportamiento ambiental del estudiante.

Observar el comportamiento ambiental del estudiante en la aplicación del método que requiere el contenido de la situación de aprendizaje profesionalizante.

Valorar cualitativamente la propuesta de solución básica y técnica al problema profesional a partir de una comparación entre el comportamiento ambiental real manifestado por el estudiante y los indicadores establecidos que debió evidenciar.

Determinar el estado de la formación de cultura ambiental del estudiante desde el punto de vista cualitativo, según el cumplimiento de los indicadores establecidos.

Integrar la evaluación de la cultura ambiental en el sistema de evaluación de las asignaturas, no debe constituirse en una evaluación independiente, sino formar parte del sistema de evaluación que aplique cada una de las asignaturas.

Establecer en cada una de las situaciones de aprendizaje profesionalizante, indicadores cualitativos que permitan la evaluación de la apropiación del nodo interdisciplinario de contenidos por parte del estudiante.

Incluir en las preguntas que se hagan en las diferentes formas y/o técnicas de evaluación según cada asignatura, la incorporación de los contenidos de la cultura ambiental.

Evaluar el estado de formación de cultura ambiental en los estudiantes, de forma cualitativa.

Tener en cuenta en el comportamiento ambiental que expresa el estudiante, el desarrollo de la comprensión, explicación e interpretación de la necesidad de cumplir con las exigencias ambientales.

Analizar el resultado de las evaluaciones que alcanza el estudiante al finalizar cada situación de aprendizaje profesionalizante aplicada, a través del aprendizaje en una determinada asignatura.

Establecer un nuevo diagnóstico de formación de cultura ambiental con fines formativos para esta etapa de desarrollo.

Comparar el estado de desarrollo de la formación de cultura ambiental del estudiante antes y después de aplicadas las situaciones de aprendizaje profesionalizante según el ciclo formativo por el que transite.

Evaluar el estado de formación de cultura ambiental en el que se encuentra el estudiante a partir de la significación profesional ambiental que emerge de la sistematización de situaciones de aprendizaje profesionalizante que ha realizado durante el aprendizaje de determinada asignatura.

CONCLUSIONES

El estado de las asignaturas implicadas en el desarrollo de la dimensión ambiental en la carrera, transita del tratamiento de conceptos, al establecimiento de ejes temáticos, sin que se logre un nivel de integración que articule las concepciones sobre la protección del medio ambiente desde un carácter natural, cultural y espiritual.

La estrategia de formación de cultura ambiental en la formación profesional de los estudiantes universitarios propicia, a partir de acciones y procederes, adecuadamente condicionados en contextos formativos, establecer las interconexiones pertinentes entre las dimensiones cognitivas y actitudinales en el proceso de formación del profesional alcancen una cultura ambiental que le permita mantener una actitud consecuente con el medio ambiente en el contexto de actuación.

La estrategia de formación de una cultura ambiental cumple con los requisitos establecidos para su elaboración y aplicación, a partir de tres etapas determinadas: diagnóstico, instrumentación de acciones y evaluación; basa en las dimensiones del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA.

- Bedoy, V. (2002). Consideraciones sobre la interpretación ambiental en áreas naturales protegidas. Ponencia presentada en el Encuentro de Educadores Ambientales del Occidente de México, Aguascalientes. Extraído
- Ballester, J. (2007). Estrategia Pedagógica sustentada en soporte Multimedia para la Educación Ambiental Interdisciplinaria en la carrera Licenciatura en Derecho de las SUM. Tesis de Maestría para la obtención del Título de Máster en Nuevas Tecnologías para la educación, Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya, Holguín. Cuba.
- Castellanos, B. (2001). La gestión de la actividad de ciencia e innovación tecnológica y la competencia investigativa del profesional de la educación. Trabajo presentado en el Evento Internacional de Pedagogía, La Habana, Cuba.
- Gutiérrez, G. (2003). La oferta y la demanda de los egresados de la UAEM. Hacia otra perspectiva de la elección vocacional, Tiempo de Educar, Universidad Autónoma, 2,31-70.
- Horruitinier, P. (2006). La universidad cubana: el modelo de formación. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Rodríguez, R. (2013). El tratamiento a los contenidos medioambientales, desde la obra martiana, en la carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales en Cuba. Innovación Tecnológica Vol.19, (ISSN 1025-6504)
- Tristán, B. (2005). Gestión del conocimiento. Revista Cubana de Educación Superior, La Habana. Volumen 25.
- UNESCO. (1994). Tendencias de la educación ambiental a partir de la Conferencia de Tbilisi, Bilbao, Los libros de la Catarata.
- Vigotsky, S. (1981). Obras Completas. Ediciones Revolucionarias. La Habana.

EL PENSAMIENTO MARTIANO EN FIDEL CASTRO RUZ Y LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Autoras: Lic. Aurora Belkis Guilarte Guerra, aguilarteg@udg.co.cu
MSc. Noelvis Roben Segura, nrubens@udg.co.cu

Universidad de Granma.

RESUMEN

El trabajo ubica al lector en el paralelismo del pensamiento de las figuras Martí y Fidel, que aportaron ideas geniales a las Ciencias Humanísticas en las Universidades. En la investigación se revisaron literaturas básicas de estas dos personalidades, se utilizaron los métodos de revisión documental, el análisis- síntesis, el inductivo-deductivo y la técnica de interpretación. Con esta investigación se patentiza que: el ideario de José Martí es la fuente ideológica más significativa en la formación y desarrollo del pensamiento de Fidel Castro; una Patria unida basada en la fortaleza de las ideas, es en síntesis, la coincidencia más significativa de la vida y obra de estos próceres para cumplir sus ideales, no sólo en la universidad, sino en todas las esferas de la vida; la Nueva Universidad y la Revolución cubana se sustentan del pensamiento martiano, fidelista y marxista leninista. El trabajo propone como objetivo: explicar la vigencia del pensamiento martiano en la obra emprendida por Fidel Castro Ruz, en la universalización de la Educación Superior cubana y demostrar la horizontalidad de estas dos figuras revolucionarias en el papel de estas instituciones educativas

Palabras claves: Actuar de Fidel; Educación Superior; horizontalidad; pensamiento martiano; vigencia.

MARTI'S THOUGHT IN FIDEL CASTRO RUZ AND THE UNIVERSALIZATION OF HIGHER EDUCATION.

SUMMARY

The work places the reader in the parallelism of the thought of the figures Martí and Fidel, who contributed great ideas to the Humanistic Sciences in the Universities. The work proposes as an objective: to explain the validity of Marti's thought in the work undertaken by Fidel Castro Ruz, in the universalization of Cuban Higher Education and to demonstrate the horizontality of these two revolutionary figures in the role of these Cuban institutions. In the research, basic literatures of these two personalities were reviewed, document review methods, analysis-synthesis, inductive-deductive and the sentence interpretation technique were used. This research shows that: the ideology of José Martí is the most significant ideological source in the formation and development of Fidel Castro's thought; A united country based on the strength of ideas is, in synthesis, the most significant coincidence of the life and work of these heroes to fulfill their ideals, not only at the University, but in all spheres of life; the New University and the Cuban Revolution are sustained by Marti, Fidelista and Marxist Leninist thought.

Keywords: Act of Fidel; Higher education; horizontality; Marti thought; validity.

INTRODUCCIÓN

La universidad como institución social es fruto de una época muy diferente a la actual. En la década de los 50 constituyó un hervidero revolucionario a pesar de los métodos tradicionales y elitista de la enseñanza, un gran grupo de jóvenes con Fidel Castro al frente encendieron la llama de la Revolución. El verdadero desarrollo de la universidad cubana se origina a partir del año 1959, como parte del conjunto de profundas transformaciones sociales que se realizaron en ese momento, basadas en nuevos conceptos de equidad y justicia social. El hilo conductor fundamental del conjunto de transformaciones en la universidad, lo constituye la idea de la universalización de la Educación Superior, y dentro de ella la Universidad, en los municipios, que tiene la misión de la formación integral de los futuros profesionales de las distintas carreras diseñadas sobre las necesidades del territorio, el perfeccionamiento de los recursos humanos ya formados, la promoción del pensamiento científico-técnico en el logro de la excelencia en su futuro y su constante interacción con la sociedad, aportando la cultura general integral, académica y revolucionaria que permite satisfacer las necesidades de nuestro pueblo.

El perfeccionamiento de la Educación superior cubana dirigido a lograr una Universidad vinculada estrechamente a los intereses de nuestra sociedad ha sido una realidad emprendida por Fidel Castro Ruz, revocó y ha implicado un proceso de cambios en toda esta etapa, como consecuencia, la enseñanza universitaria ha adquirido una personalidad propia que permite hablar en la actualidad de una escuela cubana de educación superior, que encuentra su realización práctica más inmediata en los planes de estudios vigentes y en las carreras que se cursan en los municipios, antes y después de la integración de las Sedes que existían.

Esta escuela se nutre de lo más avanzado de la Pedagogía y la Didáctica contemporáneas, no obstante, su característica esencial es su identificación con nuestra realidad, a partir de la asimilación creadora de lo más valioso del pensamiento

revolucionario cubano y en general latinoamericano, insertado en un lugar privilegiado de modo natural, el pensamiento martiano.

En su ideario pedagógico, el Apóstol no solo caracterizó el objetivo del proceso docente, sino que precisó sus rasgos fundamentales. Ellos están en la base de las ideas que sustentaron, definieron y conformaron la teoría didáctica cubana, en la que apareció en primer lugar el vínculo de la escuela, como sistema, con la totalidad del contexto social; o sea en la comunidad.

Este trabajo pretendió a través de la búsqueda bibliográfica en internet y la revisión de literatura básica de estos dos grandes hombres, los siguientes objetivos: explicar la vigencia del pensamiento martiano en la obra emprendida por Fidel Castro Ruz, en la universalización de la Educación Superior cubana y demostrar la horizontalidad de estas dos figuras revolucionarias en el papel de las universidades cubanas.

Sus frases "Como quien se quita un manto y se pone otro, es necesario poner de un lado la Universidad antigua, y alzar la nueva" Universidad Latinoamericana José Martí (2019), "El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento, y en la dirección de los sentimientos" Diccionario martiano (2002) y "Puesto que ha vivir viene el hombre, la educación ha de prepararlo para la vida" Piloto (2020) sustentan el proceso de cambio que transforma las viejas concepciones e incorpora los logros alcanzados y origina el surgimiento de una nueva universidad, más acorde con las exigencias de la sociedad. La universidad es mejor que la de los inicios del triunfo revolucionario e indiscutiblemente superior a la anterior.

El proceso docente educativo en la Nueva Universidad está diseñado para que los estudiantes sean independientes cognoscitivamente y conciban una sociedad transformada por su quehacer científico en la solución de los problemas de los territorios y comunidades donde habitan, para ello deben ser sensibles a las deficiencias de los Organismos al accionar con el pueblo, ser hombres y mujeres dignos para enfrentar los retos que imponen los nuevos escenarios y de esta forma cumplir con el legado de Martí y Fidel cuando definieron cómo debía ser la Nueva universidad.

DESARROLLO

Nadie pone en duda actualmente, que las universidades están indiscutiblemente llamadas a iniciar una nueva etapa en su desarrollo y se considera que tal vez la de mayor trascendencia, por su valor conceptual, es la que encabezó la declaración final de aquella Conferencia Regional, y cito: *“La educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”* Díaz Canel (2010). La misma se expresa también en la experiencia cubana en estos años de perfeccionamiento y actualización de la idea inicial del Comandante Fidel Castro Ruz cuando expresaba que no se pueden resolver los problemas del futuro si los conocimientos no se universalizan y mucho menos puede concebirse una sociedad comunista, sin la universalización de los conocimientos científicos- técnicos. “Los hombres son como los astros, que unos dan luz de sí y otros brillan con la que reciben. “Diccionario martiano(2010)” Esta frase nos demuestra la grandeza del pensamiento de este revolucionario que en tan pocos años de vida abarcó una inmensa obra poética, revolucionaria y filosófica, pues estudió a Carlos Marx y cuando murió , escribió un texto titulado “Karl Marx ha muerto”, donde expresó: este hombre se puso al lado de los débiles, merece honor y lo consideró un reformador ardiente, reunidor de hombres de diversos pueblos y de esta fuente bebió nuestro José Martí, fue capaz de predecir lo dañino que podía llegar a ser para América Latina y el mundo los efectos del capitalismo y el imperialismo como un gigante de siete leguas que aplastaría a los pobres de la tierra.

De otro lado está Fidel Castro Ruz que hizo su entrada a la Universidad en septiembre de 1945 a estudiar la carrera de Derecho y nunca imaginó que en cada peldaño de aquel lugar estaría forjando su condición de revolucionario y dejó de ser un analfabeto político para convertirse como él a los 70 años se definiera, en una entrevista con Ignacio Ramonet “comunista utópico”. Se puede preguntar ¿Por qué Fidel pensó en la

universidad y no en otro sector empresarial o público? ¿Qué significó la Universidad para este hombre extraordinario?

Es bueno hacer historia para responder estas interrogantes, aquella universidad escribió páginas gloriosas a través de distintas generaciones de jóvenes que buscaban, tanto en la década del 20, en los años 30 y en la etapa de la lucha contra la dictadura batistiana, precisamente ellos buscaban cambiar aquel pasado y particularmente en Julio Antonio Mella, José Antonio Hechevarría, Fidel Castro, Abel Santamaría, Melba Hernández, Haydeé Santamaría, Raúl Castro y otros tantos jóvenes universitarios, se iniciaba un proceso de maduración política y concientización revolucionaria. Por eso se consideró más adelante que la Universidad era un hervidero de ideas progresistas.

En un discurso pronunciado por nuestro invicto líder político en la Universidad de la Habana, en diciembre de 1972 planteó que lo novedoso de las transformaciones entre la universidad pasada y la actual, era que en aquella, la primera, se hablaba de reformas, se hablaba de la necesidad de cambiar las estructuras, la composición del estudiantado; de cambiar todo el carácter de la enseñanza y reconoció como algo nuevo en la etapa revolucionaria, la combinación del estudio y el trabajo, que pudo lograrse gracias al logro de los pasos anteriores.

Sería una larga lista las diferencias entre ambas etapas, no había casi oportunidades para los jóvenes, hijos de obreros y campesinos, de cursar una carrera universitaria. Hoy, la posibilidad de estudiar es una realidad para cualquier joven sin distinción de razas y credo. Fidel Castro Ruz prosiguió diciendo en este discurso que las transformaciones se comenzaron por la medicina, y fue en esta ciencia, donde se comenzó primero a combinar el estudio con la práctica y a combinar el estudio con los servicios en los hospitales.

Y eso trajo resultados positivos en la formación de los médicos, pues en el pasado la enseñanza era muy academicista y la preparación era muy teórica, sin embargo, en la actualidad los médicos saben enfrentar los problemas de salud con una calidad humana y con una experiencia adquirida en la docencia desde los hospitales enfrentando casos prácticos con pacientes reales, no ficticios.

De ello hablaron Marx y Martí, mucho. Y, el primero, dijo: que era el único método de producir hombres plenamente desarrollados.” Castro (1972).

También Martí en esta frase avizoró el carácter renovador en lo formativo de la enseñanza de los estudiantes universitarios, “toda Universidad ha de ser, no madre arcaica, que da un pecho griego y protoplasma de otro, sino seno moral, que críe, a leche fresca, hombres felices” Valdés (2002). En esta, el autor reafirma que las universidades no son solo las academias donde se instruye conocimientos de distintas disciplinas con métodos tradicionales, sino revela la realidad de convertirlas en escenarios modernos abiertos a las nuevas tecnologías y a los cambios estructurales, en función de la extensión universitaria como proceso que transversaliza a los demás, es decir, a la formación de pregrado, posgrado y a la investigación científica.

Todas estas ideas son posibles con el hecho real del programa de la Universalización de la Educación Superior donde se le dio la oportunidad a todos los jóvenes que se encontraban desvinculados de estudio, más a los cuadros y trabajadores de empresas y cuentapropistas a estudiar para lograr ser un profesional altamente comprometido con la sociedad. La expresión de esta impronta de la época se manifiesta en que la ciencia se introduce en la producción, y ésta a su vez promueve e impulsa las investigaciones. Es evidente, que el desarrollo de la ciencia y la tecnología está determinado en gran medida por los propósitos económicos y sociales de la dirección del país. Por esta razón, lo mejor es retomar una frase de nuestro Fidel, premisa primera para los profesores universitarios de este momento y cito: *“Un mundo mejor es posible. Se lo asegura alguien que ha vivido y soñado, más de una vez, ha tenido el raro privilegio de ver convertidos en realidades sueños que ni siquiera había soñado”* Castro (2011) Es evidente que anima la necesidad de intercambiar y de colaborar en la identificación de acciones que propician a las universidades a encontrar soluciones factibles para cumplir cabalmente con su misión social. Ello hoy se torna un imperativo porque las universidades se desenvuelven en un entorno cada vez más complejo y les corresponde, entre sus importantes encargos sociales, formar el conocimiento, condición necesaria para el desarrollo nacional y preparar la cantera de reserva de cuadros y a los que están al frente de la tarea directamente.

Se hizo necesario después de haber experimentado diecinueve años de existencia de la universalización de la Educación superior en Guisa y consolidar los vínculos entre las demás sedes universitarias, y aunque la de Ciencias Médicas no está integrada, para nuestro municipio es un logro la interrelación existente entre el Centro Universitario Municipal y la Filial, en asesoría de formación, investigación, posgrado y extensión universitaria. Estos procesos universitarios cuando se integran y ejecutan las acciones de los proyectos educativos, se convierten en el remolino revolucionario y transformador.

Este gran hombre estudió el pensamiento martiano y cumplió con los sueños del Apóstol que también se preocupó por la educación, el desarrollo de la ciencia y la plena felicidad del hombre a través de la cultura, por esta razón Martí vive en Fidel Castro Ruz y este vivirá por siempre en el pueblo cubano culto y libre de analfabetismo desde que se cumplió con la campaña de alfabetización.

La primera frase expresada en la introducción la materializa nuestro invicto Comandante cuando en el discurso del 17 de noviembre del 2000, realizado en el Aula Magna de la Universidad de la Habana intercambia con los jóvenes y explica la esencia del programa de Universalización de la educación con fuentes de ingresos emanadas de los Programas de la Revolución, es decir, Curso de Superación Integral, Trabajadores sociales y cuadros de las organizaciones políticas y de masas. Esa muestra de nueva Universidad en el municipio de Guisa se concretó el 30 de septiembre del 2002 con una matrícula de 56 estudiantes, distribuidos en tres carreras Derecho, Psicología y Estudios Socioculturales. En los próximos cursos, es decir, al año, se aprueba abrir las carreras de Contabilidad e Ingeniería Agrónoma y tres años más adelante Ingeniería Forestal. En la actualidad se trabaja con tres carreras pertinentes, Licenciatura en Educación Primaria, Ingeniería Agrónoma, Licenciatura en Gestión sociocultural y Licenciatura en Preescolar, más la Filial de Ciencias Médicas con la carrera de Medicina, Licenciatura en Enfermería, Estomatología y otras.

La horizontalidad del pensamiento de estos grandes hombres en este programa se realiza aportando a los municipios profesionales preparados a través de la instrucción y la educación por un grupo de profesionales graduados en Universidades centrales

que tuvieron que superarse en Didáctica de la Educación superior y enfrentar un proceso de categorización, así como asumir el reto que imponen los procesos sustantivos.

En la segunda frase y tercera, respectivamente, los estudiantes y profesores de este programa comienzan a universalizar sus conocimientos y ponerlos en práctica en instituciones y empresas del territorio a través de las prácticas laborales, en el caso de los egresados del Curso de Superación, que llegaron a ser los únicos en el mundo que tuvieron al estudio como fuente de empleo, sólo posible por la ingeniosa obra de Fidel Castro Ruz, el líder de los Programas de la Revolución, también tuvieron que vincular la teoría con la práctica en instituciones laborales del municipio. En la actualidad se mantiene con la modalidad semipresencial con la Clase Encuentro como centro de un aprendizaje desarrollador y una independencia cognoscitiva.

El pensamiento fidelista es un legado de dignidad y honor que Cuba no puede abandonar jamás. En su Historia me Absolverá, expuso una serie de pasos prácticos, evidenciando un cambio radical de actitud, ya no en el plano de la ética idealista, sino en la praxis de una efectiva voluntad revolucionaria, pues los cambios en la educación y la salud, por citar dos potencialidades actuales, son la expresión de la alta prioridad y los esfuerzos realizados por la Revolución en la esfera social y en las transformaciones cualitativas del nivel de vida de los ciudadanos.

Nuestro pueblo tiene el inmenso orgullo de contar -entre tantas figuras extraordinarias- con dos hombres excepcionales que han marcado las etapas esenciales de su devenir histórico: José Martí Pérez y Fidel Castro Ruz. Entre ambos, a pesar del tiempo que los separa, hay coincidencias en el modo de pensar que no pueden ser soslayadas y, aunque este trabajo no pretende ser un estudio analítico de esas personalidades, recordar algunos puntos claves de su pensamiento, ellos son:

- El respeto a los fundadores, cuyo ejemplo y prédica fueron para ambos fuente nutritiva. Así Martí, en su trascendente discurso en conmemoración al 10 de octubre, en 1887, en Masonic Temple el primero de los varios discursos que pronunció en homenaje a la fecha en que nuestro pueblo se anunció al mundo como tal-, expresó:

“[...] yo siento en este instante sobre todos nosotros la presencia de los que en un día como este abandonaron el bienestar para obedecer al honor de los que cayeron sobre la tierra dando luz, como caen siempre los héroes [...] Los misterios más puros del alma se cumplieron en aquella mañana de la Demajagua, cuando los ricos, despojándose de su fortuna, salieron a pelear, sin odio a nadie, por el decoro, que vale más que ella: cuando los dueños de hombres, al ir naciendo el día, dijeron a sus esclavos: ‘¡Ya sois libres!’” (Portal José Martí).

Por su parte, Fidel también expresó: de modo constante, pero en especial en la velada conmemorativa de los cien años de lucha, efectuada en la Demajagua, el 10 de octubre de 1968- su respeto, su veneración por aquellos hombres que dieron el primer paso y por la grandeza y trascendencia de su acción:

- La unidad como eslabón necesario para la victoria y la consolidación de la Revolución: Así lo dijo Fidel en aquel discurso memorable: “No es esta la oportunidad de analizar el papel de cada hombre en aquella lucha, interesa analizar el proceso y dejar constancia de que la discordia, el regionalismo, el localismo y el caudillismo dieron al traste con aquel heroico esfuerzo de diez años”. Castro (1968).

La universalización de la enseñanza superior agradece al ingenio del eterno Comandante y todas las universidades cubanas rinden tributo a estos dos grandes maestros de generaciones en generaciones, legaron a los profesores y estudiantes de la Nueva Universidad que sin estas dos ideas coincidentes, anteriormente dichas, tampoco habrá desarrollo científico, pues el homenaje a los antecesores forma parte del trabajo político ideológico y la unidad precisa del trabajo en equipo que es donde se logran las metas superiores en el quehacer diario.

La universidad cubana actual y en los Centros universitarios municipales actualmente se trabaja en la formación de profesionales y se realiza una labor educativa a través de una cultura organizacional basada en valores del pensamiento martiano y fidelista, como son: el patriotismo, la solidaridad, honestidad, responsabilidad y humanismo.

El sentimiento internacionalista, solidario y latinoamericanista, de profundas raíces éticas, presente en el pensamiento de Fidel, se engarza con singular relieve en el más

genuino ideario martiano. Nuestro líder histórico reflexiona en el I Congreso Internacional de Cultura y Desarrollo el 11 de junio de 1999: “creo en la unión de los países del mundo, en la unión de todos los pueblos del mundo, la unión de todas las culturas en un mundo verdaderamente justo”¹⁰. Para ambos la expresión de “Patria es humanidad” encuentra un significado de común trascendencia ético-política.

Las afinidades en el ideario ético político de José Martí se revelan en el concepto de Revolución de Fidel Castro Ruz, como expresión de la continuidad histórica de valores y convicciones iniciada en La Demajagua, continuada en las agrestes cumbres de la Sierra Maestra y vigente aún en la lucha cotidiana y anónima del pueblo cubano.

Sólo en el rescate de una espiritualidad comprometida, en la formación en valores de las nuevas generaciones, en la lucha intransigente por mantener el humanismo como basamento de la identidad cubana, aún en las condiciones más adversas, es posible salvaguardar el proyecto ético-político que abra el camino a continuar prolongando el concepto de Revolución, a continuar prolongando el pensamiento revolucionario de Martí en Fidel y el de Castro Ruz en nosotros.

Honor a quien honor merece.

CONCLUSIONES

- El ideario de José Martí es la fuente ideológica más significativa en la formación y desarrollo del pensamiento de Fidel Castro.
- La Nueva Universidad y la Revolución cubana se sustentan del pensamiento martiano, fidelista y marxista leninista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castro Ruz, Fidel. Compendio de Discursos. Edición Digital.2007

Castro Ruz, Fidel. Discurso en el acto de graduación de estudiantes de la Universidad de la Habana, 8 de diciembre de 1972.

Díaz-Canel Bermúdez, Miguel. Conferencia del Ministro de Educación Superior de Cuba en el Congreso Universidad 2010.

Martí. J (1975) Educación popular. En Obras Completas. Tomo 19. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales. 375-376

Piloto. A, A (2020) Reflexiones sobre el pensamiento pedagógico de José Martí en la formación de las nuevas generaciones. Vol. 49, No.1 <http://www.revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/423/450#>

Vela, J. V. (2008,11 de febrero) La nueva universidad: necesidad histórica y responsabilidad social [Conferencia], La Habana, Cuba.

Vitier, Cintio. Selección y Prólogo. Martí en la Universidad IV. Editorial Pueblo y Educación.

Valdés Galarraga, Ramiro. Diccionario del pensamiento martiano. Impreso en la Empresa Gráfica Haydee Santamaría. Palma Soriano

SISTEMA DE ACTIVIDADES PARA FAVORECER EL VALOR LABORIOSIDAD EN LOS JÓVENES DE LA COMUNIDAD MONJARÁ, GUISA, GRANMA CUBA

Autores: Lic. Rosa María Arjona Vinajera, rarjonav@udg.co.cu
Lic. Julia Pérez Ramos, jperezramos@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo: diseñar un sistema de actividades desde una dimensión sociocultural dirigida a fortalecer el valor laboriosidad en los jóvenes de la comunidad Monjará del municipio de Guisa. Con el estudio de los referentes teóricos se pudo revisar los contenidos relacionados con la formación en valores con énfasis en la laboriosidad, manifestado en el modo de actuación de los jóvenes de esta comunidad de Monjará Los resultados alcanzados permitieron conocer que existen grandes problemas en la comunidad Monjará a la hora de fortalecer los valores y en especial el valor laboriosidad, además no existe participación de los jóvenes en las actividades programadas por los directivos de la comunidad, entre otras cuestiones que sirvieron para tener una visión abarcadora del fenómeno y para caracterizar la comunidad.

Palabras clave: valor laboriosidad, formación en valores en la comunidad, formación de la personalidad, modo de actuación fortalecer valores, dimensión sociocultural.

SYSTEM OF ACTIVITIES TO PROMOTE THE VALUE LABORIOUSNESS IN THE YOUNG PEOPLE OF THE MONJARÁ COMMUNITY, GUISA, GRANMA CUBA.

ABSTRACT

The objective of this article is to design a system of activities from a sociocultural dimension aimed at strengthening the industriousness value in the young people of the Monjará community of the Guisa municipality. With the study of the theoretical references, it was possible to review the contents related to the formation in values with an emphasis on industriousness, manifested in the mode of action of the young people of this community of Monjará The results achieved allowed us to know that there are major problems in the community Monjará when it comes to strengthening the values and especially the industriousness value, in addition there is no participation of young people in the activities programmed by the community managers, among other issues that served to have a comprehensive vision of the phenomenon and to characterize the community .

Key words- hard work value- formation in values in the community- personality formation- way of acting to strengthen values- sociocultural dimension.

INTRODUCCION

La formación de los jóvenes a lo largo de todo el proceso revolucionario cubano ha sido una de las premisas esenciales de nuestra sociedad y en aras de hacerlo realidad se han trazado, por parte de la dirección central del país, diferentes metas en cuyo cumplimiento radica el éxito de tan importante cometida.

Este asunto a pesar de constituir en nuestra sociedad algo cotidiano es un problema complejo, ya que exige la formación de una personalidad que se corresponda con los fines y objetivos de la misma, donde este proceso social responde al sistema político imperante y a los intereses ideológicos de la clase dominante y de esta forma la política formativa de un país, la cual es una derivación y concreción de la política de esa clase en el poder.

En Cuba la política en la formación en valores responde a los intereses del Partido Comunista y cumple con el objetivo específico de formar una conciencia, una ideología y una actitud política en los jóvenes que garanticen la defensa y continuidad de la Revolución Socialista Cubana en el poder, objetivo que constituye el eje central en la formación integral de la personalidad en las nuevas generaciones.

En la actualidad crece por día el papel activo de la ideología y del factor consciente en la transformación revolucionaria del mundo. La labor ideológica, que ha ocupado siempre un lugar primordial en la actualidad del Partido Comunista de Cuba, ha tenido como pilar fundamental el pensamiento y la conducta del Comandante en Jefe Fidel Castro.

Por su constante vinculación con las masas, su espíritu crítico y autocrítico, sus profundos análisis acerca de la realidad nacional y los problemas más relevantes de la contemporaneidad basados en una consecuente interpretación de la teoría marxista-leninista, la acción del líder de la Revolución Cubana constituye el paradigma que se estudia y aplica a diario.

La formación en valores en la comunidad, se concibe con un enfoque integral, de acuerdo a las necesidades, aspiraciones y problemas del cubano de hoy y la sociedad a que se aspira.

El enraizamiento en los valores de la ideología de la Revolución Cubana, no transcurre en una torre de marfil, pues los valores de la sociedad de consumo llegan a nuestro país por infinidad de vías. Ambas escalas de valores entran en franca contradicción, y como resultado de esa lucha se conforma el proyecto individual de cada cubano y cubana de hoy.

La sociedad cubana tiene el privilegio de contar con un pueblo unido, cada vez más culto y una estructura social que constituye una fortaleza, para todo el trabajo, que es necesario efectuar con las nuevas generaciones.

En el plano formativo se analiza fuertemente una problemática de gran connotación social: la formación de valores, que como señala Fabelo Corzo en la Audiencia Pública Nacional (1996) "de la formación de valores en las nuevas generaciones depende en grado sumo la continuidad histórica de nuestro proceso revolucionario".

Resultan válidos los aportes realizados por prestigiosos investigadores como: Fabelo Corzo (1989, 1995, 1996) Zaira Rodríguez (1989), Fernando González Rey (1989,1995, 1997), Nancy Chacón (1997, 1998, 2000) y Esther Báxter (1989, 1997,1999, 2003, 2005, 2006, 2007), entre los más significativos.

Se tiene en cuenta que los valores son "una compleja formación de la personalidad, contenida no sólo en la estructura cognitiva, sino fundamentalmente en los profundos procesos de la vida social, cultural y en la concepción del mundo del hombre, que existen en la realidad como parte de la conciencia social y en estrecha correspondencia y dependencia del tipo de sociedad en el que niños, adolescentes y jóvenes interactúan y se forman". E. Báxter (2003; 9). La educación en valores hoy día continúa siendo centro en la preocupación educativa, pues las circunstancias que la crearon sólo han cambiado de forma. Con la entrada en la década final del siglo XX se producen cambios históricos trascendentales en la arena internacional.

Resulta necesario en los momentos actuales hacer un estudio sobre el comportamiento de la formación en valores, dado que constituye una de las prioridades de este trabajo

investigativo, para contribuir a la solución de las insuficiencias reflejadas en esta problemática, específicamente en la comunidad Monjará Edificio.

Para constatar el comportamiento de la actual problemática, las autoras utilizaron una complementariedad Metodológica, donde asumió métodos y técnicas de ambos paradigmas, mediante los cuales se pudieron detectar las siguientes insuficiencias:

- 1)- Insuficiente nivel de expresión del valor laboriosidad en los jóvenes de 18 a 25 años de la comunidad Monjará Edificio, a la hora de realizar las diferentes tareas.
- 2)- Insuficiente dominio por parte de los órganos técnicos y de dirección comunitario relacionado con la planificación de actividades en función de fortalecer la formación en valores, fundamentalmente la laboriosidad.
- 3)- Dificultades en la planificación coherente y desarrollo de actividades encaminadas a formar y fortalecer valores.
- 4)- Pobre trabajo con los jóvenes de 18 a 25 años de la localidad respecto a la historia de ésta.
- 5)- El trabajo con la formación en valores no cuenta con la suficiente sistematicidad en la comunidad Monjará Edificio.
- 6)- Los directivos de la comunidad Monjará Edificio no aprovechan las potencialidades que poseen los jóvenes de 18 a 25 años para el trabajo con los valores.

Teniendo en cuenta estas insuficiencias las autoras se plantearon el siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir al fortalecimiento del valor laboriosidad en los jóvenes de la comunidad Monjará, ¿Guisa, Granma Cuba?

Para dar solución al problema se plantea como objetivo: diseñar un sistema de actividades desde una dimensión sociocultural dirigida a fortalecer el valor laboriosidad en los jóvenes de la comunidad Monjará del municipio de Guisa.

DESARROLLO

La formación en valores hay que entenderla como resultado de un proceso educativo eminentemente formativo y de socialización cuyos límites trascienden los marcos de las instituciones educativas, para abrirse a la familia, los medios de comunicación, las

instituciones, las organizaciones sociales y políticas y la comunidad. En este sentido resulta significativo el papel de lo sociocultural como elemento mediatizador en este proceso.

La formación en valores, constituye desde el surgimiento de la humanidad una actividad esencial en el desarrollo cultural y social del ser humano. Su origen de naturaleza social, estrechamente vinculado a la actividad social laboral conjunta que desarrollan los hombres desde la etapa primitiva, contribuye sin dudas a elevar el desarrollo de estos a etapas superiores. Su significación hasta nuestros días es universal porque se evidencia en varios países de diferentes latitudes del mundo.

Dentro del sistema de valores de la sociedad se encuentran los valores políticos, jurídicos, morales, estéticos, religiosos, filosóficos y científicos. “El contenido de éstos está condicionado por las formas de vida de la sociedad en las que el sujeto vive y se desarrolla, lo que origina que al cambiar las relaciones sociales y fundamentalmente las económicas se jerarquizan de una manera diferente las existentes a nivel de sociedad o se deterioran a nivel de individuo, a nuestro juicio, aquellos que en su escala de valores aquellos que en su escala de valores no estaban suficientemente interiorizados y consolidados, y que alguna situación externa teniendo en cuenta lo antes expuesto, en este estudio se aborda el valor de la laboriosidad por considerarlo en estos momentos una necesidad social.

Los valores son una parte importante de la vida espiritual e ideológica de la sociedad y del mundo interno de los individuos, son una producción de la conciencia social e individual.

El plano de las relaciones sociales o plano interpsicológico, como lo determinó Vygotsky, resulta vital en el proceso de aprendizaje de cada individuo, pues a través de él entra en contacto con la cultura y la experiencia de la humanidad, desde los saberes que se aportan en cada uno de los contextos, y que, en última instancia, son el resultado del desarrollo cultural y de la subjetividad social.

Vygotsky parte de la idea acerca de la cultura como vía para la formación en valores sociales y humanista, pero la define como un proceso activo en el que cada sujeto sea capaz de crear a partir de su personalidad, de su independencia y poder imaginativo,

que le ayude a la asimilación de los estamentos sociales no de manera ingenua, poco intencionada.

Según Esther Baxter, (2006), la formación en valores tiene gran importancia para el desarrollo de la personalidad socialista, para lograr que los jóvenes asuman una participación correcta dentro de la lucha que caracteriza la etapa de construcción de una nueva sociedad. Se trata de la formación en los valores que deben reunir el comportamiento general de la juventud, los que orientan su conducta y determinan consecuentemente sus actitudes, su forma de pensar.

Profundizar y fortalecer la formación en valores por los factores socializadores es una tarea importante en todo el mundo. De esto depende salvar lo máspreciado que existe: el ser humano.

Ser humano que se enfrenta a la vida con relaciones no deseadas, generadoras de fenómenos como marginalidad, pobreza, desempleo, erosión de los suelos, crecimientos demográficos, violencia, deterioros de los valores tradicionales, lo que se agudizan a consecuencia de los problemas globales afianzados en el orbe y profundizan las diferencias sociales y la unipolaridad.

” Ese es el mundo en que estamos viviendo, no es un mundo lleno de bondad, es un mundo lleno de egoísmo, no es un mundo lleno de justicia, es un mundo lleno de explotación, de abuso, de saqueo, donde un número de millones de niños mueren cada año y podrían salvarse- simplemente porque les faltan unos centavos de medicamentos, un poco de vitaminas y sales minerales y unos pocos dólares de alimentos, suficientes para que puedan vivir”; así lo caracteriza nuestro Comandante Fidel Castro.

Nuestro sistema trabaja en el reforzamiento de los valores fundamentales que se sustentan en líneas generales en el Programa Director orientado por el Comité Central del Partido, fortaleciendo así la dignidad, el patriotismo, el humanismo, la solidaridad, la honradez, la honestidad, la responsabilidad, la laboriosidad y la justicia, para asegurar la integridad de nuestro socialismo.

La investigación responde a una de las prioridades actuales del país y en sí del municipio, para propiciar en los jóvenes de 18 a 25 años el fortalecimiento de los

valores, especialmente la laboriosidad para su eficiente desempeño, al emprender la realización de actividades socialmente útiles, indicadas tanto por los directivos de la comunidad, como en el enfrentamiento de cualquier tarea indicada por la revolución

Dentro de la sociedad actúan tres sistemas de valores: un objetivo, que está constituido por las necesidades sociales y las posibilidades de satisfacerlas; otro, determinado por los valores que se promueven oficialmente y llegan al sujeto mediante la educación, la política, la ideología y otras actividades sociales. La incidencia de estos dos sistemas sobre el individuo trae la formación de un tercero, el subjetivo, constituido por las necesidades individuales, su estado y posibilidades de satisfacción.

Nuestro sistema trabaja en el reforzamiento de los valores fundamentales que se sustentan en líneas generales en el Programa Director orientado por el Comité Central del Partido, fortaleciendo así la dignidad, el patriotismo, el humanismo, la solidaridad, la honradez, la honestidad, la responsabilidad, la laboriosidad y la justicia, para asegurar la integridad de nuestro socialismo.

Todo esto exige hoy más que nunca de hombres y mujeres informados, conocedores, portadores de cultura y de los valores humanistas. Se trata de la formación de seres humanos capaces de orientarse y actuar en un universo marcado por los resultados de la tercera revolución científico-técnico.

Lo anterior permite comprender la importancia que ha adquirido, a escala universal, la relación cultura- educación- valores, y especialmente, el problema de la formación humanista, la cual desde una metodología dialéctico-materialista y desde un enfoque cultural y psicológico sugiere integralidad, sensibilidad, estilo de pensamiento y actuación, espiritualidad.

Al colocarse en el centro de reflexión, se requiere penetrar en la naturaleza del propio proceso de formación de la cultura y de la personalidad. Es decir, que la educación del ser humano, de alguna manera reproduce, en la pequeña escala de su existencia, el proceso histórico-social por el que ha atravesado la humanidad en su devenir.

Esto ha quedado plasmado en la cultura, que como resultado de la actividad humana constituye medida del desarrollo humano. Y conlleva a su vez, la comprensión de los valores como expresiones de la cultura y componente de la ideología.

La formación en valores es un complejo problema en el que confluyen las acciones educativas de diversas instituciones y organizaciones de masas y sociales, las acciones educativas, organizadas o no, de las instituciones armadas, culturales y económicas, deportivas, religiosas; las agrupaciones informales, los medios de difusión masiva y en general, el sistema de relaciones materiales y espirituales de la sociedad.

El sistema de valores que cada persona posee está directamente vinculado a las formas de vida de la sociedad. De ahí depende salvar lo máspreciado de la humanidad: el hombre mismo.

La doctora Esther Báxter (2003), investigadora del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), del Ministerio de Educación, quien asegura que los valores son determinaciones espirituales que designan la significación positiva de las cosas, hechos, fenómenos, relaciones y sujetos, para un individuo, una clase social o la sociedad en su conjunto.

Existe un elemento clave que no se puede perder de vista; los valores como determinaciones espirituales que designan la significación positivas de las cosas, fenómenos, objetos, para un individuo, grupo, clase social o sociedad, en su conjunto, son resultado de un proceso que pasa por los principios como idea rectora y punto de partida, que al ser asimilados por los hombres constituyen los valores, que al afianzarse se convierten en convicciones por las cuales estarían dispuestos a dar la vida si fuera preciso en su defensa.

En su teoría concibe la actividad social teniendo en cuenta la necesaria orientación y dirección por parte de los adultos (padres, otros familiares, maestros u otros agentes sociales) en la contextualización cultural como experiencia histórica social actuando en y sobre la base de las fusiones psíquicas superiores que constituyen los fundamentos del desarrollo moral del individuo que se educa y forma.

Convirtiendo así a nuestra sociedad en formadora de elevados valores éticos y morales de las nuevas generaciones, es responsabilidad fundamental de la familia, la escuela, las instituciones y la comunidad.

Como se señaló anteriormente, las transformaciones que se originan en la sociedad inciden directamente en el sistema de valores de los individuos. Así conllevan por lo general al

surgimiento de una nueva jerarquía en ellos y una muestra de esto está en que la agudización de las contradicciones económico-sociales en el transcurso del período especial han traído consigo un proceso de desvalorización en el que los valores han sufrido una degradación ostensible con la proliferación de actitudes y cualidades morales negativas en la conducta y accionar de algunos individuos.

La indisciplina social, la desestimulación de la actitud ante el trabajo y la pérdida de la significación y valor del trabajo para muchos individuos, la búsqueda de dinero o de una vida suntuosa por vías fáciles o ilegales, la aparición de una nueva modalidad de la prostitución (el “jineterismo”), la falta de ejemplaridad y honestidad por ciertos funcionarios estatales, entre otros, dicen de la pérdida de la significación social positiva de ciertos valores inculcados por la Revolución y en lo fundamental del valor de la laboriosidad, ahora desacreditado por una realidad diferente que impone nuevas reglas objetivas, sobre todo en el campo de la economía

Entre las actividades para favorecer la formación en los valores y el fortalecimiento de la cualidad moral del valor laboriosidad se tienen en primer lugar, las charlas formativas y educativas, trabajos voluntarios, debates, talleres, discusión de artículos y discursos pronunciados por Fidel Castro Ruz sobre el tema.

Ejemplo:

Actividad # 1.

Tema: El Che como máximo representante del trabajo voluntario en todas sus etapas.

Objetivo: Conversar sobre lo que representa el Che ante el trabajo como ejemplo digno a imitar en los jóvenes, logrando así un fortalecimiento del valor laboriosidad.

Tiempo: 45 minutos.

Participan: Los jóvenes, miembros de la comunidad y profesores del Centro Universitario Municipal Guisa, Cuba.

Frecuencia: Semanal.

Lugar: Comunidad Monjará.

Evaluación: Se realizará en forma de conversatorio en la comunidad.

Descripción técnica de la actividad: La actividad consiste en realizar un conversatorio sobre El

Che como máximo representante del trabajo voluntario en todas sus etapas, con el objetivo de hablar sobre lo que representa el Che ante el trabajo, como ejemplo a imitar en los jóvenes, logrando así un fortalecimiento del valor laboriosidad, con un tiempo de duración de 45 minutos. La actividad se realizará en el horario de la tarde. Al finalizar, se les harán algunas preguntas a los jóvenes.

¿Cómo valoras la vigencia del Che a través del trabajo voluntario?

¿Cómo valoras al Che en la actividad laboral en las etapas de su vida?

¿Cómo ser más laborioso a la hora de realizar cualquier tarea que se le asigne dentro o fuera de la comunidad tomando la labor del Che como ejemplo?

Argumente.

¿Qué enseñanza dejó el Che para los jóvenes de esta generación?

Actividad # 2

Tema: Beneficios a plantaciones del huerto de la comunidad Monjará.

Objetivo: Fortalecer el valor de la laboriosidad a través del trabajo voluntario con la ayuda de los trabajadores del huerto.

Tiempo: 2 horas.

Tipo de actividad: Trabajo voluntario.

Participan: Los jóvenes y profesores del Centro Universitario Municipal Guisa, Cuba.

Frecuencia: Quincenal.

Lugar: Huerto de la comunidad Monjará.

Evaluación: Se realizará un día específico de la semana.

Descripción técnica de la actividad: La actividad consiste en realizar un trabajo voluntario para fortalecer el valor laboriosidad, donde se trabajará en los cultivos que más problemas tengan y así ayudar a los trabajadores del huerto y a la economía del Municipio. Tendrá una duración de 2 horas. Allí se les explicará todo lo que hay sembrado y la importancia que adquiere el desarrollo de la agricultura para nuestro municipio y el país. Al finalizar, se les harán a los jóvenes varias preguntas.

¿Con qué sistematicidad los jóvenes de la comunidad frecuentan el huerto?

¿Qué importancia le concede usted a la actividad laboral en el día de hoy?

¿Cómo contribuye al desarrollo de la productividad en el huerto?

¿Qué sugerencias harías para incrementar los productos que se cultivan en el huerto de tu comunidad?

¿Las producciones que brinda el huerto satisfacen las necesidades de la comunidad? ¿Por qué?

CONCLUSIONES

El empleo de diferentes instrumentos y técnicas permitieron hacer una correcta caracterización desde los puntos de vista psicológico y sociológico, develando las principales dificultades que presentan los jóvenes de 18 a 25 años de la comunidad Monjará con respecto al valor laboriosidad y su manifestación en su modo de actuar.

En la comunidad de Monjará, Guisa, Cuba se logró diseñar un sistema de actividades para favorecer el valor laboriosidad a los jóvenes de la comunidad de Monjará, en coordinación con el promotor cultural y los demás directivos de la comunidad, dirigida a fortalecer el desarrollo del valor laboriosidad

BIBLIOGRAFÍA

BÁXTER PÉREZ, ESTHER. “Caracterización y diagnóstico del trabajo desarrollado en los diferentes niveles para fortalecer la educación en valores”, informe de investigación, ICCP. La Habana, 2005.

----- “Diversidad de métodos para educar y evaluar lo logrado en la educación en valores”, en tabloide VII Seminario Nacional para educadores, MINED, 2006.

----- “Educar en valores, Tareas y retos de la sociedad”.- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2007. p.127.

----- “La formación en valores, una tarea pedagógica”.- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

----- La educación en valores. “Papel de la escuela”.-La Habana: IPLAC, 1999, p. 14.

BLANCO PÉREZ, ANA. La educación en valores. “Una reflexión desde la práctica educativa”.- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

CASTRO RUZ, FIDEL. “Artículo periodístico, Mensaje a la XI conferencia” ... En Periódico Granma, (La Habana) 14 de junio del 2004.

----- Discurso pronunciado en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Doménech. - La Habana: Editora Política, 13 de julio de 1979, p. 18.

----- Discurso pronunciado en la clausura del Congreso Pedagogía 2003, 7 de febrero de 2003. En Periódico Granma, (La Habana) 8 de febrero de 2003, p. 5.

----- “Comparecencia en el programa Ante la Prensa”, de la TV cubana. Tengo fe en los valores... En Periódico Granma, (La Habana) 21 de febrero del 2009.

----- “La Historia me Absolverá”.- La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1991.

----- Ideología, conciencia y trabajo político 1959-1986, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1991.

----- “Las ideas son el arma esencial en la lucha de la humanidad por su propia salvación”. La Habana, oficina de Publicaciones del Consejo de Estado de la República de Cuba, 2003.

----- “La educación, pilar de la Revolución”, Fidel Castro. Editora Política, La Habana, 1997.

----- Discurso pronunciado en la Universidad Estadual de Río de Janeiro, Brasil, el 30 de junio de 1999.

----- “Una Revolución solo puede ser hija de la cultura y las ideas”. Guantánamo, Empresa Gráfica Combinado “Juan Marinello”, 1999.

COLECTIVO de AUTORES: La personalidad, su diagnóstico y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2004.

COLECTIVO de AUTORES: “El saber ético de ayer a hoy”.- Ciudad de la Habana: Editorial Félix Varela, Cuba, 2004. t. I.

CUBA. Ministerio de Educación, “Formación de Valores”.-La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1994. p. 104.

CUELLAR, A. “El colectivo y su influencia en la formación en valores morales en nuestra educación”, La Habana – No. 49, 1983. p. 41-49

DOMÍNGUEZ, MARÍA ISABEL. “La formación en valores en la nueva generación”. – La Habana: Editorial Ciencias Sociales, Cuba, 1996. P 23- 31.

CHACÓN ARTEAGA, NANCY. La ética pedagógica y la formación en valores morales– En revista con Luz Propia (La Habana) – No. 1, 1998.

----- La formación en valores morales. “Retos y perspectivas”. La Habana: IPLAC, 1995.

----- Tabloide Ética y Sociedad. “Un acercamiento al estudio de la ética, la moral, y los valores humanos”. / Editado por: Juventud Rebelde. / La Habana, 2005. P. 6, P 24 y 26.

FABELO CORZO, JOSÉ RAMÓN. La formación en valores en las nuevas generaciones. “Una campaña de espiritualidad y conciencia”. / José Ramón Fabelo Corzo, Cintio Vitier y María Isabel Domínguez. - La Habana.

-----“La formación en valores en la nueva generación”.-La Habana: Editorial Ciencias Sociales. Cuba, 1996. P. 6-10.

----- “Práctica, conocimiento y valoración”.- La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1989, p. 225.

-----” Los valores y la familia”. En proceso de edición, 2001.

-----“Los valores y sus desafíos actuales”. Primera edición. Benemérito Universidad Autónoma de Puebla, 2001.

-----“Los valores y sus desafíos actuales”.- Ciudad de la Habana: Editorial José Martí., Cuba, 2003. P. 290.

-----“Formación en valores”.- La Habana: Editorial Academia, 1998, p. 53.

GONZÁLES REY, FERNANDO. “Los valores y su significación en el desarrollo de la persona”, Temas (La Habana - #15 julio-septiembre. 1998, p. 4-10).

----- “Psicología de la personalidad”.- Ciudad de la Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1984.

----- “La formación en valores: un camino difícil pero posible”. Tesis doctoral. Fernando González Rey, Luis R López Bombino Universidad de la Habana, Facultad de Filosofía e Historia, 1998. Capítulo III.

LÓPEZ BOMBINO, LUIS R: “La moralidad, individualidad y valores”. En: Filosofía y Sociedad. - La Habana: Editorial Félix Varela, 2000, t. II.

LEAL, H. La Historia de Cuba: “Fuente para la formación en valores”. ICCP. La Habana, 2005.

MARTÍ PÉREZ, JOSÉ: “Obras Completas”.- La Habana: Editorial Ciencias Sociales., 1975. Tomo XVIII, p. 19.

----- “Obras Completas”. – La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1975. Tomo XII, p. 175.

----- “Obra Completa”. Tomo I, p. 93.

----- “Obra Completa”, Tomo V, p. 261.

MENDOZA PORTALES, LISET... “Axiología y Educación”.- La Habana. IPLAC, 1997

PETROVSKY, A. V. “Psicología Pedagógica y de las Edades”, Editorial Pueblo y Educación.

SARIOL SOSA, SARA. “Rescate de valores”. El empeño de ser colectivo, En Periódico. La Damajagua (Granma), 7-11-98.

SEMINARIO SOBRE: “Educación, valores sociedad” ... (Et – al) Consejo escolar del Estado, La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1998, p. 7.

SELECCIÓN de LECTURA. “Labor Educativa”.- Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y educación, Cuba, 2007.

EL PAPEL DE LAS ARTES, LA CULTURA Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

CONCEPCIONES TEÓRICAS PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE RELACIONES INTERCULTURALES A PARTIR DE UN AUDIOVISUAL TELEVISIVO

Autores: Zhao YiMan zhaoyiman8291018@163.com.

DraC. Esther Diviñó González, esther.dg@fenhi.uh.cu

MSc. María L. Nicolau González, maria.nicolau@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

La diversidad cultural que caracteriza la clase de español como lengua extranjera (E/LE) de los cursos de corta duración (CCD) del Departamento de Lengua y Comunicación de la FENHI precisa de la interacción social de los estudiantes -personas adultas con rasgos identitarios muy disímiles. Una observación preliminar del nivel avanzado ha revelado que todavía subsisten dificultades por no existir una forma unificada de desarrollar las relaciones interculturales; la mayoría de los estudiantes conocen la importancia de la diversidad cultural pero las actitudes de respeto, aceptación, y comprensión, no se manifiestan sistemáticamente; además, algunos profesores no tienen suficiente claridad acerca de los beneficios del audiovisual para el desarrollo de las relaciones interculturales. Este trabajo constituye el marco teórico conceptual para el desarrollo de las relaciones interculturales a partir de la comprensión de un audiovisual televisivo. De modo que se presenta, grosso modo, lo que se entiende por secuencia de actividades, se sistematizan y contextualizan los conceptos importantes como multiculturalidad, interculturalidad, competencia comunicativa intercultural,²⁵ y relaciones interculturales. Se hace referencia al uso de audiovisuales televisivos en la clase de E/LE. Se analiza la importancia del aprendizaje cooperativo para desarrollar las relaciones interculturales. Se ha seleccionado el programa “Cuando una Mujer” porque resulta un excelente pretexto para atender el componente sociocultural en la clase de español LE: además, constituye una muy buena oportunidad para desarrollar la competencia comunicativa intercultural y las relaciones interculturales, pues la mujer, como ente social es percibida y asumida desde diferentes miradas culturales.

Palabras clave: multiculturalidad, interculturalidad, competencia comunicativa intercultural²⁶, relaciones interculturales, y audiovisual televisivo.

²⁵ CCI en lo adelante

THEORETICAL CONCEPTIONS TO PROMOTE THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL RELATIONS FROM A TELEVISION AUDIOVISUAL

SUMMARY

The cultural diversity that characterizes the E /LE class of the CCDs of the Department of Language and Communication of the FENHI requires the social interaction of students – adults with very dissimilar identity traits. A preliminary observation of the advanced level has revealed that difficulties remain because there is no unified way of developing intercultural relations; most students know the importance of cultural diversity but attitudes of respect, acceptance, and understanding are not systematically manifested; in addition, some teachers do not have sufficient clarity about the benefits of audiovisual for the development of intercultural relations. This work constitutes the conceptual theoretical to the development of intercultural relations based on the understanding of a television audiovisual So that it is presented, in a serious way, what is meant by the sequence of activities, important concepts such as multiculturalism, interculturality, intercultural communication competence, and intercultural relations are systematized and contextualized. Reference is made to the use of television audiovisuals in the E/LE class. It discusses the importance of cooperative learning in developing intercultural relations. The "When a Woman" program has been selected because it is an excellent pretext to serve the sociocultural component in the E/LE class: it is also a very good opportunity to develop the CCD and intercultural relations, because women, as a social body is perceived and assumed from different cultural perspectives.

Keywords: multiculturalism, interculturality, intercultural communication competence, intercultural relations, and television audiovisual.

INTRODUCCIÓN

La interculturalidad alude al encuentro entre personas que provienen de entornos socioculturales y sociolingüísticos distintos. Este encuentro puede ser muy variado: improvisado, casual, formal; adopta muchas caras y facetas propias de la vida moderna con su movilidad, su flujo y sus cruces constantes; gracias a ellas las sociedades se exponen a nuevos entornos, en los que se aprenden y se intercambian nuevos comportamientos, prácticas, ideas, conocimientos, valores, creencias y actitudes.

La diversidad cultural que caracteriza la clase de E/LE de los CCD del Departamento de Lengua y Comunicación precisa indudablemente, el conocimiento e identificación de los valores de interacción social de los estudiantes –personas adultas con rasgos identitarios muy disímiles en virtud de su procedencia, lenguas que hablan, edades, ideologías, credos, costumbres, símbolos y estilos de aprendizaje.

De modo que se presenta, lo que se entiende por las relaciones interculturales; se sistematizan los conceptos de cultura, diversidad cultural, interculturalidad y sensibilidad intercultural.

DESARROLLO

Cultura

La cultura, ha quedado definida por autores como Gumperz y Hymes (1972), A. Leontiev (1981), S. Valdés (1998), M. Casado (1995), el diccionario de la RAE, (2001) en E. Diviñó (2016) como el conjunto de maneras de actuar y pensar, compartidas por los hombres dentro de una sociedad. Incluye pensamientos, conocimientos, valores, sistemas de creencias, normas, lenguajes y religión. De esta manera, la cultura hace referencia a todas las informaciones y capacidades cognitivas y afectivas del ser humano.

El PEA que se desarrolla en la FENHI se realiza en aulas multiculturales por lo que el estudio de este concepto ha sido tratado por varios investigadores de la facultad entre los cuales se encuentran Llanes (2004), Diviñó (2016), Dennys (2018), entre otros. Además, varios artículos y ponencias presentadas en eventos, como resultado Proyecto de investigación: Desarrollo de las relaciones interculturales y el tratamiento de los valores en los cursos de la FENHI dan cuenta de ello.

Interculturalidad en la clase de español como lengua extranjera.

El concepto de interculturalidad no es nuevo en el campo de la educación en general. Desde finales del siglo XX se habla de educación intercultural, como consecuencia de la diversidad cultural y de la educación multicultural (Banks y Banks, 2004), educación global (Banks y Banks, 2004), educación para la paz (Stomfay, 1993) y sensibilidad intercultural (Gay, 2000; Ladson, 1994).

En esta investigación se asume la interculturalidad como la interacción entre personas de comunidades pertenecientes a diferentes culturas, entre las cuales nunca existe jerarquía, ninguna está por encima de las otras cuando se trabaja por un clima de paz, de aceptación a las diferencias, de respeto y diálogo permanente. Este rasgo de

igualdad en el contacto entre las culturas favorece el respeto a la diversidad, la integración y el crecimiento de las personas involucradas en el encuentro;

Estas habilidades deben ser tomadas en consideración para favorecer el desarrollo de la CCI y de las relaciones interculturales de los estudiantes de nivel avanzado del CCD.

Competencia comunicativa intercultural: para favorecer las relaciones interculturales

En esta investigación se valora la importancia que debe concederle el profesor de E/LE para al logro de la competencia comunicativa Intercultural (CCI) y de las relaciones interculturales para que el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) sea efectivo. Se toma en consideración que la interculturalidad en el aula de E/LE se describe en términos dinámicos, porque se utiliza para hablar de los mecanismos y procesos que se ponen en funcionamiento en la interacción comunicativa y, especialmente, para que esa comunicación sea efectiva. Sánchez, (2009)

El profesor debe asegurar un acercamiento al desarrollo de la CCI de sus estudiantes; esta aparece recogida como tal en el Consejo de Europa (2002), en su apartado 5.1.2.2., a partir de una serie de elementos que son constituyentes de esta. Así, incluye entre las habilidades de la CCI:

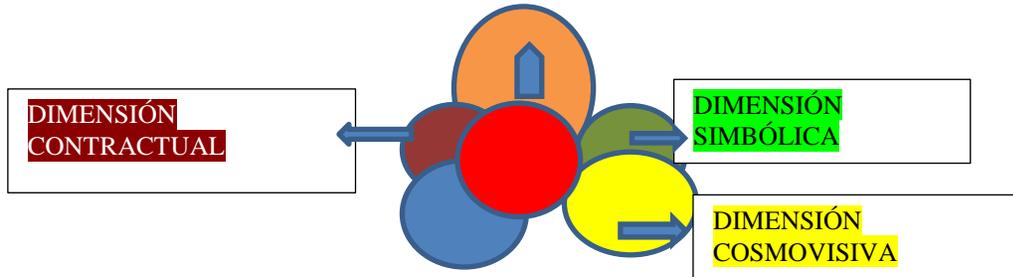
- a) La habilidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura meta;
- b) la habilidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas;
- c) la habilidad de reconocerse como mediador entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- d) la habilidad de eliminar estereotipos negativos.

(Consejo de Europa/ Instituto Cervantes, 2002: 102).

Formación de las relaciones interculturales en la clase de E/LE

Al decir de Llanes (2004), dimensiones que se cruzan en círculos y que se unen en uno solo para producir lo que se asume en esta tesis como RELACIÓN

FIG. 1 DIMENSIONES DE LAS RELACIONES INTERCULTURALES



Fuente: tomado de Llanes (2004)

Se habla aquí de relaciones interculturales, porque entre los constituyentes del PEA se establece un vínculo ineludible durante la interacción comunicativa (DIMENSIÓN COMUNICACIONAL), dado por el hecho de que al expresarse, los estudiantes lo hacen a través de signos lingüísticos (DIMENSIÓN SIMBÓLICA), sobre la base de su visión del mundo (DIMENSIÓN COSMOVISIVA), la negociación tácita o declarada que establecen en la interacción comunicativa (DIMENSIÓN CONTRACTUAL), y los referentes que poseen aportados por las vivencias y experiencias personales o colectivas de sus respectivas culturas (DIMENSIÓN REFERENCIAL). Estas dimensiones se interconectan espontáneamente, durante el proceso comunicativo, a fin de que el sujeto conozca sus potencialidades y determine cuánto va a aportar a esa RELACIÓN con los otros para acometer la tarea de aprendizaje y lograr el objetivo común propuesto: aprender, a través de la interdependencia de lo cognitivo y lo afectivo. De modo que, como plantea Iglesias (2003), en la educación intercultural “el proceso de aprendizaje que se produce al interactuar con otras culturas implica establecer comparaciones, a veces problemáticas, pero a menudo inevitables, entre lo cercano y lo distante, entre lo que es similar y lo que es distinto, teniendo siempre en cuenta que nuestro objetivo debe consistir en ir más allá de la comprensión periférica y superficial” (Iglesias, 2003: 24)

Importancia del aprendizaje cooperativo para desarrollar las relaciones interculturales en la clase de E/LE en los CCD.

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,
- se puede generar un *input* y un *output* más comprensibles,
- aumentan las oportunidades de usar la lengua que aprenden, con una mayor variedad de funciones lingüísticas,
- permite respetar los diferentes estilos de aprendizaje,
- promueve el desarrollo de la competencia intercultural, y por tanto de las relaciones interculturales,
- desarrolla actitudes positivas (autoestima, empatía, pertenencia al grupo, menos ansiedad, más motivación intrínseca...) que mejoran y amplían la competencia emocional y favorecen el aprendizaje de la lengua.

Utilización de medios audiovisuales en el desarrollo de las relaciones interculturales

En los últimos años se observa una creciente disponibilidad y gracias a ello, utilización de medios audiovisuales en formato digital. Y. L. López destaca los objetivos con que pueden utilizarse los medios audiovisuales en las clases de E/LE:

- a. Despertar y atraer la atención.
- b. Contribuir a la retención de la imagen visual.
- c. Favorecer la enseñanza basada en la observación y en la experimentación.
- d. Facilitar la aprehensión intuitiva y sugestiva de un tema o de un hecho en estudio.
- e. Ayudar a formar imágenes correctas
- f. Ayudar a una mejor comprensión de las relaciones de las partes con el todo de un tema, objeto o fenómeno.
- h. Mejorar la fijación y la integración del aprendizaje.
- i. Hacer que la enseñanza sea objetiva, concreta y próxima a la realidad.
- j. Dar oportunidad para efectuar un mejor análisis y una correcta interpretación del tema. Y. L. López (2005: 35)

CONCLUSIONES:

- La sistematización de los fundamentos teóricos y metodológicos puso de manifiesto que los aportes de la didáctica de las lenguas, relacionados con el desarrollo de las relaciones interculturales ofrecen una amplia visión y nuevas perspectivas para el proceso de enseñanza aprendizaje del E/LE.
- Todavía no se observa en el PEA del nivel avanzado del CCD suficiente claridad conceptual en torno a los aspectos relacionados con el desarrollo de las relaciones interculturales.

BIBLIOGRAFÍA

AREISAGA, E. (1999). Cultura para la formación de la competencia comunicativa e intercultural: el enfoque formativo. Consejo de Europa.

BYRAM, M. y FLEMING, M. (1998). Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Cambridge University Press.

CASADO, V. (1995). Introducción a la gramática del texto en español. Arco/libros. Madrid.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (2006) Competencia Intercultural. Revista: Núcleo. Enero. No.23 Caracas.

CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Primera edición. Ministerio de educación, cultura y deportes e Instituto Cervantes.

DÍAZ AGUADO, M.J. (2003). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Editora Pirámide, Anaya, Madrid.

DIVIÑÓ, E. (2008). "El desarrollo de la sensibilidad y el enriquecimiento valoral a través de las actividades discursivas orales en el nivel elemental alto del aula intercultural de Español como Lengua Extranjera, en los cursos de corta duración" Tesis de Maestría. Universidad de La Habana.

_____ (2016). Estrategia linguodidáctica para el tratamiento de los valores a partir de la comprensión de lectura de cuentos, en condiciones de multiculturalidad. Universidad de La Habana.

FREIRE, P. (1983). ¿Extensión o comunicación? 8va. ED. Editorial Paz y tierra, Brasil.

HYMES, D. (1999). Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo. Boletín de ACELE, Madrid.

LEONTIEV, A. (1981) *Actividad, conciencia, personalidad*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

LÓPEZ, Y.L. (2005) *Utilización y eficiencia de los medios audiovisuales en la Facultad De Humanidades sección Jalapa, de la cabecera departamental de Jalapa*. Universidad de San Carlos de Guatemala.

LLANES, R. (2004). *Modelo didáctico para el tratamiento de la valoración apreciativa ético-psicológica en la clase de lengua extranjera*. Tesis presentada en opción el grado científico de Doctor en Ciencias Filológicas, Universidad de La Habana.

PEÑA, C. y G. GUTIÉRREZ. (2002). *La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de E/LE*. En: *El español lengua del mestizaje y la interculturalidad*. UNAM. Ciudad México

VIGOSKY, L. (1999). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del Desarrollo de las funciones Psíquicas*. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.

XuHuan. (2018). *Alternativa metodológica para el desarrollo del estudiante como hablante intercultural*. Universidad de La Habana.

DIVERSIDAD ÉTNICO-CULTURAL DE LA EUROPA NO ESPAÑOLA EN EL ACTUAL MUNICIPIO PLAZA DE LA REVOLUCIÓN

Autores: DrC. Avelino Víctor Couceiro Rodríguez, vely175@cubarte.cult.cu
DrC. Michael Cobiella García. michaelcobiella@cubarte.cult.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI)

RESUMEN

A partir de combinar los resultados previos de herramientas científicas básicas que nos han brindado la Antropología urbana y los Estudios de Comunidades, este trabajo rompe con los esquemas establecidos, contra todo imaginario simplista, reduccionista y, por tanto, lacerante que ha reducido la mucho más compleja etnicidad y, sobre todo, la diversidad cultural que tradicionalmente ha identificado y todavía identifica a Cuba; basta y sobra uno solo de sus municipios para demostrar que, sin la Europa no española, estas comunidades y, en consecuencia, Cuba no serían lo que han sido y son hoy, todo ese rico patrimonio implícito de valores que aportan al concierto internacional. Para ello se abre al examen inclusivo un amplio abanico de realidades determinantes que analizan tanto las influencias culturales de cada momento histórico como las más profundas raíces que se remontan a los ancestros y coetáneos quienes, en los más disímiles contextos, condiciones y objetivos, llegaron a este país y enriquecieron la identidad etnocultural cubana.

Palabras claves: Diversidad; etnocultural; influencias; herencias; Europa no española; comunidad; Municipio Plaza de la Revolución.

ETHNOCULTURAL DIVERSITY OF THE NON-HISPANIC EUROPE IN PRESENT-DAY PLAZA DE LA REVOLUCIÓN MUNICIPALITY

SUMMARY

From the combination of previous outcomes of basic scientific tools that the Urban Anthropology and the Studies of communities have afforded us, this paper breaks away

from the established conceptions, against all simplistic imaginary, reductionist, and, therefore, wounding that has reduced the much more complex ethnicity and, above all, the cultural diversity that have traditionally identified and still identify Cuba; It is more than enough only one of its municipalities to prove that, without the non-Hispanic Europe, these communities and, in consequence, Cuba wouldn't be what have been and are today, all that rich implicit heritage of values that contribute to the international accord. For that, a wide range of determining realities is opened to the inclusive study in order to analyze as much the cultural influences of every historical moment as the deepest roots that go back to the ancestors and contemporaries who, in the most different contexts, conditions and aims, arrived in this country and enriched the Cuban ethnocultural identity.

Key-words: Diversity; ethnocultural; influences; heritages; non-Hispanic Europe; community; Plaza de la Revolución Municipality.

INTRODUCCIÓN

Lamentablemente, los facilismos y estereotipos han reducido a Cuba a su raíz española, a lo que luego se ha concedido agregar la raíz africana; en ambos casos es mejor puntualizar raíces españolas (o hispánicas, según el ángulo de análisis) y raíces africanas, dada la rica diversidad de sendos universos. Más recientemente se le ha concedido reconocer los aportes chinos y la vigencia indoamericana, así como los árabes y hebreos. Pero este listado dista mucho de quedar completo, y nada de esto puede entenderse como una sumatoria ni absolutizarla para toda Cuba por igual; de aquí que sea tan importante la Antropología urbana, dentro de la sociocultural, al enfocar casuísticamente los estudios de comunidades.

Estas líneas se añaden a los esfuerzos que por más de 30 años se han enfocado en demostrar las profundas e innegables raíces e influencias del resto de Europa (no solo las hispanidades, sin disminuir en lo absoluto el protagonismo español para la etnogénesis y la cultura cubanas en todas y cada una de sus comunidades y en toda su amplia diversidad de matices), sin las cuales Cuba tampoco sería Cuba, y que se potencian al infinito en la investigación casuística de cada comunidad cubana, y mucho más al considerar que no pocas de estas (y otras) raíces e influencias nos llegan por terceros países, Estados Unidos de América, Brasil, África, etc. Para ello se han

escogido las disímiles comunidades que hoy conforman el municipio Plaza de la Revolución, no en balde valorado “capital de capital”, entre otros muchos motivos, precisamente por destacar entre las comunidades más metropolitanas y cosmopolitas del país, en las que la Europa no española, protagoniza.

DESARROLLO

El topónimo más tradicional y representativo del municipio es Vedado, con raíces francesas y portuguesas,²⁷ e inmediato impacto italiano.²⁸ Asimismo, en tan temprana fecha, pero con raíces en otras culturas europeas, nos llega San Jerónimo,²⁹ ya a fines del siglo XVII al otrora valle de Mordazo lo llamaban valle de San Jerónimo.³⁰ Otros

²⁷ Se debe al saqueo de La Habana por el pirata francés Jacques de Sores en 1555, ayudado por un portugués que conocía el terreno, tras entrar por el actual municipio Centro Habana, por lo que en 1565 se prohibió (vetó) talar en el entonces frondoso bosque entre aquella Habana de la bahía y el hoy río Almendares, para no abrirles camino a ingleses, franceses y holandeses cuyos sangrientos ataques, desde 1537, se temían y rechazaban en toda Cuba, aunque iniciaron el atractivo comercio clandestino y el contrabando con la piratería y el corso.

²⁸ Del brazo de la corona española, los Antonelli (italianos renacentistas) sugirieron y lograron la Zanja Real (1546-1592) para la seguridad militar del puerto, y resolver el difícil traslado del agua potable de tal río mediante chalupas hacia esa villa; obras que concluye Giovanni Baptista Antonelli como su ingeniero consultor y director (esta subsistió en perfectas condiciones hasta 1759 y como único acueducto habanero hasta 1835), quien además, construyó la represa en el río, entonces llamado La Chorrera. Atravesaba diversas comunidades sureñas y centrales del hoy municipio en estudio, y por los chorros de agua para las estancias y fuerza motriz para los trapiches con el progreso consecuente, el pueblo llamó “La Chorrera” al río, y nombres vigentes de calles Almendares en Aldecoa y La Pera. El ingeniero italiano Giovanni Baptista Antonelli (hijo del anterior), es quien levanta en la desembocadura del río el castillo de Santa Dorotea de la Luna (1637-1646, que hereda el referido nombre popular previo del río como torreón de La Chorrera, topónimo también a su comunidad inmediata) en apoyo al resto del sistema militar defensivo a la bahía. También por la Zanja apenas concluida, en Puentes Grandes, se detectan primicias del ingenio azucarero San Diego, al finalizar el siglo XVI, de la canaria Catalina, base para la que sería la industria cubana más importante durante siglos y toda su cultura consecuente, incluyendo nuestra cultura culinaria y del paladar; en lo cual determinaron los portugueses que proporcionaban mano de obra esclava para desarrollar las industrias azucarera, ganadera y de extracción de maderas.

²⁹ Será el santo patrono de Puentes Grandes; nacido en Stridón (hoy Eslovenia, 347-420 d.n.e.) patrono de Nápoles en Italia y de los traductores, por traducir la Biblia al latín en la versión conocida como “Vulgata”; perfeccionó su griego y fue secretario del Papa San Dámaso.

³⁰ Luego Gerónimo; un icono de San Agustín apareció en el río un día de San Jerónimo. Luego, entre las raíces étnicas de la vecina Aldecoa se han incluido británicos (nótese la inmediatez del previo paradero ferroviario de Ciénaga) y franceses, y en las primeras décadas del siglo XX, el muy inglés *football* halló temprano y popular germen en su vecino Puentes Grandes (incluso femenino, sin faltar en su fiesta patronal de San Jerónimo), donde en 1854 se le ofreció un célebre baile al almirante francés Duquesne y a la oficialidad de la escuela que mandaba; cerca tenía sus propiedades Don Federico Kohly, de origen suizo-alemán, vigente en sus calles y casitas que mandó construir para los más humildes en 26 entre 29 y 31 en la primera mitad del siglo XX.

santos del medioevo europeo reinarán aquí,³¹ así como su estilo gótico³² y otras herencias de la religiosidad medieval.³³

Más, son los ecos europeos más remotos que los que se evidencian en las comunidades en estudio.³⁴ En la Iglesia mal llamada “del Derrumbe” (16 entre 13 y 15),³⁵ resta un altar neoclásico de 1859.³⁶ En la Universidad de La Habana,³⁷ con la

³¹ De entonces y de Puentes Grandes eran los molinos de tabaco que luego se trasladarían a los pies del Castillo del Príncipe; uno de ellos ostentaba el nombre de un santo católico del Medioevo italiano: San Francisco de Asís, y será esta otra fuente nutricia para la identidad de las comunidades en estudio, donde los veremos proliferar: Santa Catalina de Siena (convento e iglesia 1925-1926, en Paseo y A, Vedado, de estilo neogótico, con capiteles de la planta baja que imitan, sin serlo, al dórico de la antigua Grecia, y los de la planta alta, al jónico), Santa Lucía (su imagen en la llamada “Iglesia del Derrumbe” en calle 16 entre 13 y 15 en El Carmelo, ha sido tradicionalmente venerada sobre todo por los de vistas afectadas) y San Felipe Neri, cuya festividad se introduce en El Carmelo cuando la casa de Línea y 16 erigida en 1910 como Vicariato, se destina en principio como lugar de descanso de los padres residentes en el convento de San Felipe Neri. Otros santos católicos llegan del Medioevo, pero de otras regiones europeas, como San Blas (Blas de Sebaste), eremita nacido y con su sede episcopal en Turquía, cuya imagen comparte con Santa Lucía en la referida iglesia de los dominicos en El Carmelo, donde ha sido tradicionalmente venerado por los afectados de la garganta.

³² Se evidencia en la iglesia y convento de San José y Santa Teresa en 13 entre 20 y 22, Vedado (1904-1923); la parroquia del Vedado o del Corazón de Jesús en Línea y C; su coetánea es la Congregación Siervas de María en 23 entre E y F, con gabletes, rosetón y ventanas ojivales; y en consonancia con el auge de la calle 17, de 1927 es la iglesia de San Juan de Letrán en 19 entre I y J, vinculada a la antigua Universidad de San Jerónimo de La Habana en la hoy Habana Vieja, que desde 1902 se había acercado al Vedado; también de 1927 y de estilo gótico es la Iglesia del Carmen en la fronteriza Infanta, cuya Virgen en lo alto mirando al Carmelo, es obra del italiano Guido da Michel.

³³ A menudo en transculturación, como es el caso de la túnica y escapulario castaños del Carmen que usan los carmelitas, entregado en 1251 por la Virgen María a San Simón Stock al aparecérselo en Aylesford, Inglaterra; y la del Niño Jesús de Praga, imagen que se considera esculpida en España en el siglo XVI, pero que el emperador de Alemania Fernando II, por su victoria militar, fundó en 1620 en Praga (hoy República Checa) un convento carmelita, a ellos regaló la hija de Doña María Manrique de Lara la imagen en 1628; a su vez, los Carmelitas la difundieron en España y por todo el mundo, incluida esta iglesia habanera de los carmelitas en Línea y 16, precedida por su ermita desde fines del siglo XIX, y con la Fiesta o Peregrinación del Niño Jesús de Praga, con imágenes que aún se conservan.

³⁴ Las raíces greco-latinas que nos identifican como cultura occidental no son mero decir, sean en sí mismas, o en las versiones renacentistas italianas o las neoclásicas con la que los revolucionarios franceses tomaron la Bastilla en 1789, y con las que cuajó definitivamente la cultura cubana. Aun limitándonos al patrimonio tangible, la casa de L y 27 donde falleció el reconocido como “tercer descubridor de Cuba” (al apuntar a nuestra diversidad étnica) Fernando Ortiz en 1969; hoy su arquitectura explicita como pocas las influencias clásicas griegas en Cuba. Otro tanto ocurre en la propia concepción urbanística y arquitectónica de los repartos El Carmelo y El Vedado (1859-1860) hijos legítimos del neoclásico Cerro, aportándole la jardinería y el racionalismo francés e inglés en torno a la cuadrícula regular perfecta, precedido por el neoclasicismo (aunque en función del poder colonial) de la Quinta de los Molinos (1834) y su Alameda de Tacón o de Carlos III con sus glorietas como templos griegos, como de 1837 es la Fuente de los Aldeanos o de las Frutas, y la de los Sátiros o de las Flores.

³⁵ Parroquia del Sagrado Corazón con las Hermanas del Rosario, fundadas en Francia en las primeras décadas del siglo XIX. Sus vidrieras alemanas con motivos dominicos son valiosas.

³⁶ Aun en el siglo XX valoraban neoclásicos a artistas que aquí residieron, como la poetisa portorriqueña Lola Rodríguez de Tió (y personalidad romántica).

³⁷ Su Escuela de Arquitectura desde que nació hacia 1909, propició un nuevo auge del clasicismo con obras como la casa de los Marqueses de Pinar del Río en 17 e I, Vedado, donde para 1914 el estilo

necrópolis de Colón (Patrimonio Nacional)³⁸ es donde más se ostenta vivo el latín de la antigua Roma,³⁹ no solo por el Alma Máter,⁴⁰ cuyo modelo fue el rostro de una joven de la familia Villalón;⁴¹ el Aula Magna (1911) conserva siete grandes frescos neoclásicos (como la pintura que decora el techo) de Armando Menocal.⁴² La Facultad de Derecho (1927) es más moderada en la línea clásica pero aun con la reciedumbre de las construcciones forales romanas.⁴³ No obstante, la Biblioteca General (hoy Biblioteca Central) es del más contemporáneo estilo monumental moderno italiano más su coetáneo, en cuyos bajos la reciente Sala de lectura de lengua inglesa se llama *William Shakespeare*.⁴⁴

predominante era el renacentista italiano, con detalles estilo *Luis XVI* francés, y el gótico florentino. El Rectorado de la Universidad (1918) con su frontispicio grecolatino y ornamentos de puro estilo romano, es de estilo clásico pero más moderno, evaluado como la más alta expresión del neoclásico, época de 1905-1940, en que este recinto evolucionaba del neoclásico finisecular de francas influencias greco-latinas al eclecticismo valorado como primer estilo republicano, con influencias del art-decò al ornamentar la Biblioteca Central y el edificio Villena.

³⁸ Donde proliferan casi todas las manifestaciones arquitectónicas del eclecticismo europeo, el modernismo y el racionalismo del siglo XX, gran diversidad étnica y cultural hasta el tan popular dominó (en el siglo XVIII Italia lo expande de China a todo el Occidente) y en su capilla un mural del *Juicio Final* de Miguel Melero, primer Director cubano de San Alejandro, remeda al renacentista italiano Buonarrotti en El Vaticano.

³⁹ No solo; recuérdese el Lyceum del Vedado, publicaciones, u otras más puntuales como el filme estadounidense: *Quo Vadis?* estrenado en 1952 en el cine *Rodi* en Línea y A, que propició la moda del "cine de romanos", con ancestros en el cine silente, también europeo.

⁴⁰ Realizada en 1919, del escultor checo Mario Korbel, entonces en Cuba, fundida en bronce por la casa neoyorquina *Roma Bronze Works*. Llegó a ser confundida con la diosa Minerva, aunque "Alma Máter" se aplica con frecuencia en las universidades como "madre que nutre de conocimientos, cultura, espíritu profesional y sentido ético a los estudiantes que se preparan para la vida profesional". En los costados del trono, diosas en bajorrelieve aluden a las artes y ciencias que antaño se enseñaban en dicha Universidad.

⁴¹ Familia tradicional del Vedado costero, vinculada al parque homónimo o el caso de Gonzalo de Quesada, con su busto construido en Pietrasanta (Italia), o el parque de Neptuno, por esta escultura del dios romano en mármol blanco de Carrara (Italia) del italiano Giuseppe Gagnini (1837-1838), que al devolverse a su origen en la hoy Habana Vieja, es sustituida por una de la griega Afrodita (1997). En diagonal se construye el teatro *Auditorium* (1928), de arquitectura muy italiana, para la Sociedad Pro-Arte Musical (1918), que sistematizó a grandes artistas europeos, y tanto incidieron en un público y gusto cubanos por ellos, creación, promoción y docencia sobre todo musical y escena musical, como la primera escuela de ballet en Cuba (1931) dirigida por Nicolai Yavorsky con todas sus raíces de Francia, Rusia y de aquella Europa; también, la obra de la familia Rayneri, a partir del abuelo, el importante arquitecto italiano Eugenio Rayneri Sorrentino, entre ellas la portada de la necrópolis de Colón y de la de su hijo (varias casas del Vedado); germen del Ballet Nacional de Cuba y, desde 1964, la reconocida "escuela cubana de ballet" entre las más relevantes del mundo, incluida Europa.

⁴² El único reconocido en el impresionismo cubano aún reciente el original francés con sus bocetos durante la manigua mambisa.

⁴³ Se le añadirá la Plaza Lídice, tras la masacre hitleriana contra los habitantes de esa población checa (1942).

⁴⁴ Entre los europeos más representados e influyentes en Cuba y en particular en estas comunidades de Plaza. Hizo historia en el teatro Mella el *Hamlet* del inglés Grupo teatral Globo de Shakespeare (2014).

Aquellas culturas determinaron en la formación de nuestra intelectualidad;⁴⁵ más allá, casi entre milenios, para premiar las actuaciones, se escogió la palabra latina *Caricato*, con que se designaba a los actores bufos de la ópera y los de carácter del Siglo de Oro español. Abundan las viviendas neoclásicas en este territorio,⁴⁶ destacándose el lujoso hotel Trotcha.⁴⁷ Del Renacimiento de raíz italiana, en su forma plateresca,⁴⁸ son, de 1927, la mansión de Paseo # 406 entre 17 y 19;⁴⁹ y de 1928 la de Orestes Ferrara, desde 1961 Museo Napoleónico;⁵⁰ incluso se asumió como nombre.⁵¹

Ya habían fructificado antiquísimas raíces inglesas, por ejemplo en las hoy calles Factor y Estancia;⁵² al sitiar La Habana (1762) los ingleses atacaron la Zanja Real para cortar

⁴⁵ Como el profesor de la Universidad Juan Manuel Dihigo, fallecido en 1950, gran estudioso del mundo clásico grecorromano, estudió latín y griego; aun en 1999, el Ministro de Cultura Abel Prieto calificaba los jigües del pintor Ever Fonseca en el Memorial José Martí, como “versión cubana y campesina de Proteo, el dios cambiante, fluyente, inatrapable, de los griegos”.

⁴⁶ Algunas en transición desde el estilo colonial con eclecticismo, elementos barrocos y art-nouveau. Por ejemplo, de fines del siglo XIX, la de Línea # 869 entre 4 y 6 (Villa Susana), Línea # 1061 entre 12 y 14, 8 # 251 entre 11 y 13, y Línea y B, y luego en Calzada y B, Calzada # 610 entre B y C, Línea y B, Calzada y G, incluyendo las finas verjas y rejas hijas de la Revolución Industrial Inglesa; Línea atesora desde el neoclásico finisecular hasta el racionalismo más moderno en pleno siglo XX. También el barrio frente a la Universidad recibe, tras 1898, las influencias neoclásicas desde el hoy centrohabanero Cayo Hueso, luego en transculturación con los altos edificios de la inmediata Rampa costera.

⁴⁷ De 1886, Calzada y 2. Su fachada era muy neoclásica, mientras su restaurante lo alquilaba Monseñor Edouard Chex dueño del restaurante París con fama de buen gusto, y hospedaría a celebridades de aquella Europa, como la actriz francesa Sarah Bernhardt, que acostumbraba a bañarse a orillas del río e hizo historia con Masantín el torero, motivando humor y dichos populares; o el cantante italiano Enrico Caruso y la bailarina rusa Anna Pavlova, incluida con otros valores de los ballets europeos en el Museo de la Danza en Línea y G.

⁴⁸ Muy en boga en los palacetes de la primera mitad del siglo XX: la de H # 359 entre 15 y 17 esquina 17 (1924 con ventanas francesas y columnas corintias griegas) y con gran portón de entrada y verja en Calzada y 2; y de 1927 la mansión de 17 # 502 esquina a E de la condesa de Revilla Camargo, hoy Museo de Artes Decorativas, ecléctica con tendencia al renacimiento francés, prototipo de lo que algunos han calificado de “frivolidad cultural de la burguesía comercial azucarera”.

⁴⁹ De Juan Pedro Baró y Catalina Lasa, de exquisito renacimiento italiano de las llamadas villas; temprana pionera en su diseño interior al art-decó (a dos años de su debut en París, de donde se dice Lasa importó los gérmenes del bichón habanero, única raza de perro cubano reconocida hoy; la mansión presenta columnas dóricas griegas, puertas-ventanas francesas, importaciones de Bélgica y otras. De la jardinería de esta casa y sus intermediaciones se encargó el francés Jean-Claude Nicholas Forestier, quien hacia 1930 determinó asimismo para el urbanismo y jardinería de Paseo, la Avenida de los Presidentes y la Plaza Cívica hoy de la Revolución, así como del Capitolio.

⁵⁰ Con su Jardín de la Malmaison (como el original francés) y sus colecciones de aquella Europa, sobre todo Francia; sede en Cuba del Bicentenario de la Revolución Francesa (1989).

⁵¹ Renacimiento se llamó el cine situado en las calles 15 y 14 luego Ámbar, y Renacer, el proyecto cultural comunitario desde Alturas de Ayestarán con su espectáculo *Gaia* (*Tierra*, en los griegos, 1999) dedicado a las mujeres que murieron en la Segunda Guerra Mundial, entre ellas tantas europeas.

⁵² Dado el factor que, por el comercio azucarero, el de esclavos africanos y otras mercaderías, desde 1713-1716, tuvo la Compañía Inglesa del Mar del Sur durante treinta años, y la consecuente estancia El Factor de Salas.

el suministro de agua, y la quinta de recreo del marqués Jústiz de Santa Ana,⁵³ y se combatió (reflejado en los grabados del francés, después nacionalizado inglés, Dominique Serres) en el Torreón de la Chorrera⁵⁴ y en la Loma de Taganana.⁵⁵ Y de 1837 es el primer ferrocarril,⁵⁶ de donde queda el Paradero y los talleres ferroviarios de Ciénaga, y luego el popular topónimo Timba y el por igual género musical.⁵⁷ El cementerio ilegal “El Pudridero”⁵⁸ sería sucedido al sureste por el Cementerio Bautista.⁵⁹ En la publicación *El Almendares* Martí se refirió al inglés Charles Darwin y al irlandés Oscar Wilde;⁶⁰ nos llegó el desarrollo férreo-vítreo inglés;⁶¹ las calles A, B, C, incluso 17 y E, se pavimentaban con adoquines belgas.

Se dice que la segunda y última ascensión en globo del comerciante portugués Matías Pérez (1856) fue sobre el torreón de la Chorrera, época en que sobre las propiedades de Julia Borges (aún queda herradura homónima) o “La Portuguesa” (entre otros terrenos) se suceden los cementerios hasta el de Colón, comunidad hoy identificada por

⁵³ Aquí llegaba la calle Tulipán, nombre por los tulipanes holandeses, donde hacia 1830-1840 la quinta del Obispo fue admirada por la sueca Frederika Bremer y el inglés Samuel Hazard.

⁵⁴ Que luego hubo que reconstruir con algunos cánones franceses pues los Borbones de Francia reinaban en España desde 1700, y determinaron ahora una nueva arquitectura militar buscando altura como habían sugerido los renacentistas italianos, lo cual originó el Castillo del Príncipe donde nacería el ajedrecista mundial José Raúl Capablanca; con el surgimiento del reparto Príncipe hasta hoy y su sociedad cultural; y la Pirotecnia Militar en la hoy Universidad con la primera concepción de museo en Cuba (1889) que hoy ostenta el Museo Montané.

⁵⁵ Donde fue emplazada la batería de Santa Clara, construida por Paveto y Vambitelli, con los cañones vigentes, como reconoce el propio Hotel Nacional que hoy allí “reina” como institución insignia de la hotelería cubana.

⁵⁶ Por donde pasaba generaba comunidades o las comunicaba; lo llamaron “camino de hierro” o en su original francés, “chemin de fer”, así como a sus sucesores como el primer tranvía eléctrico cubano Vedado-San Juan de Dios en 1901.

⁵⁷ Por los trenes ingleses y las cajas de *Timber* (madera), donde traían la guayaba procesada. Los ingleses dirigían el negocio de trenes de La Habana a Las Villas, y los estadounidenses de Camagüey a Oriente.

⁵⁸ Para los no católicos papales hacia 3ra. y H, en 1832 se le llamó “Cementerio de los Ingleses” y luego “de los americanos”, según los cambios en la correlación de fuerzas e influencias en Cuba, hasta su clausura en 1847.

⁵⁹ 1887, sobre todo por cubanos que regresaban del exilio estadounidense, donde abrazaron otros cristianismos no católicos surgidos en Inglaterra y en otros países europeos; La Metrópolis era opuesta a estos cultos, como se oponía a la masonería y a otros que consideraba “disidentes” de similares orígenes y que también se evidenciaron en estas comunidades, como el atraso a parcelar el Vedado (1860) o el ajefismo en 17 y 8 (1954).

⁶⁰ En la que también escribió (1852-1853) el poeta romántico Idelfonso Estrada y Zenea, introductor en Cuba del *kindergarten* vigente, sistema pedagógico de raíz alemana. Wilde, censurado hasta fines del siglo XX, luego se ha hecho público y conocido por distintas vías.

⁶¹ Las finas verjas y el hierro elaborado por la industria metalúrgica británica en tantas casas de fines del siglo XIX e inicios del XX, incluso con rosetones, como es obvio en el palacete de Calzada y 2 y en Calzada y G.

los edificios de Pastorita. Del Vedado Tennis Club (en adelante VTC);⁶² en las Olimpiadas París 1900, el esgrimista Ramón Fonst Segundo (su nombre prestigia hoy la Bolera municipal) se consagró como el primer Campeón Olímpico cubano. Luego fue famoso “el gimnasio de la sueca” en su caseta por G hacia el mar, donde años después estuvo la Universidad Popular *José Martí* de Mella. La arquitectura local rebosa de raíces de esa Europa no hispana.⁶³

Abundan tradicionalmente quienes en estas comunidades, o en sus necrópolis,⁶⁴ han tenido vínculos personales o del imaginario con esas culturas europeas;⁶⁵ las celebridades no son más que un pálido reflejo, sin incluir los que las han estudiado, o al menos sus idiomas: el relevante intelectual habanero reformista Conde de Pozos Dulces,⁶⁶ los Pogolotti,⁶⁷ Alejo Carpentier,⁶⁸ Rodrigo Prats⁶⁹ y Eusebio Leal.⁷⁰ Otros han

⁶² En Calzada y 12 desde 1912 (cuando logra un primer cubano estar en el Comité Organizador de tennis en las Olimpiadas en Suecia, hasta entonces limitados en sus relaciones exteriores casi solo con los Estados Unidos); sin embargo, le antecedió (1889-1890) el cónsul alemán Freiherr Von Seldenek con el primer court de tennis en Cuba, en estas comunidades al sur (calle La Rosa).

⁶³ Tejas francesas se detectan incluso en el Cementerio Chino hoy Monumento Nacional, y entre otros, en Calzada # 807 e/ 2 y 4 (hoy Centro de Estudios Martianos, con puertas-ventanas francesas y columnas dóricas) y en Línea # 1108 entre 14 y 16, esquina a 14 (casa de los Loynaz), con ventanas francesas, hierro elaborado y esculturas que se han perdido, llamada por muchos “casa del alemán”; la de Calzada s/n entre 14 y 16, igual que la vivienda de 13 # 760 e/ 2 y 4 (1930) son de columnas corintias y ventanas francesas. Otras se distinguen por su carpintería francesa, columnas jónicas y el hierro elaborado tan frecuente en el área, como las viviendas de 15 # 352 entre Paseo y 2, y la de 23 # 1002 entre 2 y 4; o por carpintería francesa y columnas dóricas (2 # 101 entre 5ta. Y Calzada); o por ventanas francesas y columnas jónicas (G # 251 entre Línea y 13, donde radicó Derecho de Autor –Cenda-, luego Museo de la Danza); o por puertas-ventanas francesas (Mansión Teresa en Línea # 959 entre 8 y 10, y 4 # 407 entre 17 y 19); o por ellas con ventanas francesas y columnas dóricas (G # 154 entre 3ra y 5ta, galería de Casa de las Américas) o por columnas jónicas, ventanas francesas, hierro elaborado y vitrales, también frecuentes y de raíces inglesas, como muestra la UNEAC, en 17 y H.

⁶⁴ Solo un ejemplo al azar (entre tantísimos) con una Cruz de 2da. es Pedro Izquierdo Padrón “Pello el Afrokán”, quien con su programa *Ritmos de Juventud* de cuatro años en televisión, paseó su ritmo mozambique (de 1963) al Teatro *Olympia* de París, y otros países de Europa.

⁶⁵ Una tarja en Zapata entre 6 y 8 reconoce a tres de “los primeros mártires de la dictadura batistiana” (febrero de 1953), entre ellos Vicente Lerro Kairuz, “italianito”; polemizado después por quienes lo han acusado de mafioso; el número 20 de esta revista se dedicó al alemán Goethe, y colaboró en ella su compatriota Karl Vossler, entre otros europeos. Entre los Diez Pintores Concretos en la Galería *Color-Luz*, que se radicaría en El Carmelo, Wilfredo Arcay residirá en París.

⁶⁶ Fundador del reparto Vedado, fallece en París en 1877, donde se refugió durante la guerra independentista, precursor de la Ecología antes que el alemán Haeckel aportara el término; el italiano Domenico Boni le erige su estatua que da nombre al parque que está en Línea y K, donde desde 1917, con su elegante sentido de pertenencia que impulsaba el “vedadismo”, da la bienvenida al reparto Vedado.

⁶⁷ Vivían en Línea y Paseo, donde falleció el pintor Marcelo, familia italiana de artistas; Graziella nació en París, Francia, y estudió en la Universidad de La Sorbonne, con tesis sobre Roger Martin du Gard.

⁶⁸ Hijo de francés y de rusa de origen galo, vivió y se inspiró en El Vedado; da su nombre a la Escuela Elemental Provincial de Ballet, vivió y trabajó en Francia durante años y redactaba al francés la revista *Carteles*.

luchado por ellas, como en Francia contra el nazismo.⁷¹ Italia determina en las esculturas públicas en estas áreas,⁷² donde perviven otras huellas.⁷³ En Línea y 6 la Méricy Academy⁷⁴ estaba muy vinculada a la Catedral Episcopal que, desde 1942-1946, tiene su sede en calle 13 # 864 entre 4 y 6.⁷⁵

Y muchos de aquella Europa, aun sin venir nunca y de diversas épocas, han forjado sus focos aquí, sin contar los que se han vinculado de alguna manera con la Universidad de La Habana u otras tantas de las instituciones aquí asentadas, aquí han publicado o se han mostrado sus obras.⁷⁶ Quizás el mejor ejemplo es el parque *Víctor Hugo* en H y

⁶⁹ Con solo 15 años compuso su antológica canción *Una rosa de Francia*.

⁷⁰ Reconocido en Estados Unidos, Gran Bretaña, Alemania, Francia, Polonia, Portugal, Brasil, Italia, Bulgaria, Checoslovaquia, Malta, etc.

⁷¹ Como los luego mártires del Batistato Jorge Agostini Villazana y Daniel Martín Labrandero.

⁷² En Roma José Vilalta y Saavedra construye la fachada y el enorme portón que, en 1904, coloca a la entrada de la Necrópolis *Cristóbal Colón*; y de Roma, Teodoro Ramos Blanco trae su escultura de Mariana Grajales que re-bautiza al parque Medina en 1933. El italiano Giovanni Nicolini esculpe el Monumento al general Alejandro Rodríguez Velazco (primer alcalde de La Habana) de granito rojo de Rávena, con figuras greco-latinas, en Paseo y Línea (1919); y el conjunto en honor al presidente José Miguel Gómez en la rotonda de G y 29 (1936), comparada (si no cuestionada) por su similitud con el monumento al rey italiano Víctor Manuel II, resaltando los códigos de los distintos órdenes clásicos. Fue realizado en bronce claro, mármol estatuario y botticino.

⁷³ La Escuelita Parroquial del Vedado de los Hermanos Lassalle (de 1916; jesuitas franceses, obra de beneficio humano y colectivo), acogida por los dominicos, se trasladó a la Parroquia del Vedado (C esquina a 11) y a los cinco días inaugura el curso con 60 niños pobres. Ya entonces se levantaba el famoso Convento de monjas dominicas francesas en G y 13 (antes en Línea y 6); y el relevante músico holandés Hubert de Blanck inaugura en El Vedado una sucursal de su conservatorio donde, en 1925, se funda el primer Partido Comunista de Cuba (con influencias soviético-alemanas, como el Día Internacional de la Mujer 1910, en Cuba celebrado desde 1931), hoy es una célebre sala-teatro que lleva su nombre.

⁷⁴ Escuela inicialmente laica, hacia los años 1940 religiosa, llamándose *Saint George*, patrocinada por las comunidades norteamericanas y británicas, con clases sobre todo en inglés, hoy escuela *Fructuoso Rodríguez*.

⁷⁵ Núcleo de raíces anglófonas en Cuba (celebran el Día de Jamaica, la libertad de los esclavos, y en 1995 revalidó la celebración del *Halloween* mediante su grupo de teatro, luego de la expo-venta culinaria de 1991) mediante el Consejo Ecuménico que aquí radicó hasta 1993 con recetas de su sistema de iglesias del Caribe anglófono y de la iglesia greco-rusa ortodoxa hacia El Nuevo Vedado; antecedida por el consulado británico en Paseo y 15, era centro asistencial, médico, pedagógico y diplomático para sus súbditos (cerca vivían la británica Miss Ritz y la alemana Frau Hermann, celebridades locales). Aun en 1999 fue notorio aquí el Congreso 99 del Ejército de Salvación, cristianos de origen metodista, con Cuartel General Internacional en Londres; en la primera visita a Cuba de su líder internacional, el general Paul Rader, ya tenía referencias del sistema de salud cubano.

⁷⁶ Del alemán Bertold Brecht un grupo de teatro y sala teatral adquieren su nombre y se han representado sus obras como *El alma buena de Sé Chuan* (Teatro Nacional, 1999, por Carlos Celdrán y su Teatro Argos); y con *Los Días de la Comuna* se homenajeó el centenario de la Comuna de París (teatro *Mella*, 1971, donde también se recuerda la obra soviética *Los Amaneceres son aquí apacibles*), en un esplendor general de nuestra escena con otros clásicos, incluso el soviético Mijail Bulgákov con su censurada *El Maestro y Margarita* (Teatro Nacional, 1989-1990, mientras se perdía el llamado "campo socialista", hito en Cuba) y luego el vasto repertorio del teatro *El Público* por Carlos Díaz, sobre todo en el Triánón: el francés Albert Camus, el alemán Fassbinder, etc. Del angloirlandés Bram Stoker su *Drácula*

21,⁷⁷ donde frente a la entonces Embajada de Rumanía,⁷⁸ otro busto con tarja se dedica a Minai Eminescu, Poeta Nacional rumano, y un pequeño conjunto del año 2001 en calle I, se dedica “a todos los hombres y mujeres que luchan por la independencia de Irlanda”, y menciona los diez mártires de 1981. Otro parque en Línea entre J y K conserva el busto del fundador de la República de Turquía, Mustafá Kemal Atatürk; y en Línea y H se encuentra la plaza Louis Pasteur, dedicada a este eminente científico francés. Al músico inglés John Lennon se le dedicó, con una soberbia escultura, el parque antes Menocal.⁷⁹ Suiza y Checoslovaquia devinieron símbolos contextuales.⁸⁰ No pocos se radicaron temporal o permanentemente en estas comunidades,⁸¹ donde también se han centrado las dos grandes vertientes culturales hebreas.⁸²

En el *Monseigneur* (O # 122 esquina 21), con su langosta termidor de origen francés, Ignacio Villa “Bola de Nieve” fijó su peña de *chansonnier* (recuérdese su “Messié Julián” entre otras); mientras desde P entre 23 y 25 descollaba el célebre cabaret *Montmartre* hasta iniciar la Revolución,⁸³ con otras instituciones (hoteles, centros nocturnos, etc.)

(1897, supo por un húngaro en la Rumanía medieval) en el Mella (1999) en versión de Pro-Danza, que ya había montado *Los Tres Mosqueteros* (Francia), el inglés *Robin Hood*, el franco-ruso-alemán *Cascanueces*, el franco-ruso-polaco *La Sylphide*. En el teatro Amadeo Roldán, se estrena la obra operática *Cimarrón* (2001) del alemán Hans Werner Henze sobre la novela homónima de Miguel Barnet, de una selección y traducción al alemán de Hans Magnus Enzensberger.

⁷⁷ Desde 1937 dedicado a este eminente novelista francés que apoyó la independencia cubana.

⁷⁸ Hoy de Noruega; cerca están o han estado la de Hungría, Albania, Holanda, Italia, Alemania, Rusia...

⁷⁹ Desde diciembre de 2000, mientras el Coro Nacional cantaba su *Imagine*, y el inmediato club, antes *Atelier* (nombre francés), se re-denominaba *El submarino amarillo* con presencia fija de la música de *Los Beatles*, que aún entonces mal vistos (diversionismo ideológico), tanto determinaban en, hacia y desde estas comunidades.

⁸⁰ Al romperse las relaciones con Estados Unidos, Suiza los representó en su sede del Vedado, y a Cuba Checoslovaquia en Estados Unidos, cuya embajada en Nuevo Vedado recibe protestas (2000) cuando acusaron a Cuba en la Comisión de Derechos Humanos en Suiza (aprobada en París, 1948), símbolo por otras luchas como los Derechos del Niño (1923). Los nombres se extienden a instituciones, como la dulcería *La Suiza* en 12 y 23, y hasta juegos tradicionales como “bailar la suiza”, además de ser entrenamiento deportivo.

⁸¹ El escultor hebreo rumano Sandú Darié; en Cuba, 1957-1989, Ana Lasalle, francesa de vida árabe-España-Argentina, actriz y muy activa políticamente, lo que le ha sido cuestionado por extremos oficialistas. Roberto Gottardi, el brillante arquitecto italiano, con obra en las Escuelas Nacionales de Arte, vivía en Nuevo Vedado. La realizadora y promotora francesa Jacqueline Meppiel enviudó del actor Adolfo Llauradó en 2001, encargándose entonces de su proyecto comunitario cine-club “Las Terrazas”.

⁸² La sinagoga de los asquenazis de la Europa centro oriental en Línea y 13 desde 1953, y la de los sefardíes en 17 y E desde 1957, entre otros focos aquí logrados, como los restaurantes *Colony* en los años 1940, con sus comidas hebreas muy europeizadas desde 1953, y también, *La Roca* que asimiló la cocina francesa.

⁸³ Luego restaurante Moscú (mantuvo centro nocturno con espectáculos sin poder sustituir el esplendor del Montmartre), recreando la cultura rusa y soviética a partir de la culinaria. Otras culturas del entonces aliado socialismo euro-oriental hallaron focos en estas comunidades: el restaurante *Varsovia* (comidas

que, sobre todo en La Rampa, fomentaron la vida bohemia.⁸⁴ *Maxim* se llamó el club en 3ra y 10, luego para jazz, y un cine (hoy peña de rock, heredera del Patio de María en 37 y 2) en La Pera; otros cines tienen diversos nombres, referencia de aquella Europa: *Triánón, Olímpic, Riviera, Chaplin...*

Machado se ganó el sobrenombre de “Mussolini tropical” (su amigo declarado y aliado), mientras la Joven Cuba recuerda a la Joven Italia. La ejecución en Estados Unidos de los inmigrantes italianos Sacco y Vanzetti (1927), incentivó las protestas en nuestra Universidad. En Alemania es donde el VTC logra un precio especial para la piscina que necesitaban, y traerla (1927); este territorio fue escenario del malogrado agente nazi Küning (o Lüning), acusado de espionaje contra Cuba y fusilado con posterioridad en noviembre de 1942.

A la sazón se daba el proceso que en culinaria se ha llamado “Restauración”, por el cual en la primera mitad del siglo XX (1924-1939, pero no solo) las instituciones de la hoy Habana Vieja pasaban al Vedado, ofreciendo recetas francesas “a la -manera- rusa” (de servir);⁸⁵ mientras en el Focsa, *La Torre* remeda *La Tour Eiffel* parisina. En Zapata y

polacas) en 17 y 12; y en La Rampa, el *Praga*, al lado de la Casa de la Cultura Checoslovaca, y al frente, el *Sofía* y el *Volga*.

⁸⁴ Estilo de vida que, a partir del romántico francés Henri Murger (1847-1849), recrea a una Bohemia checa medieval liberada de prejuicios y tensiones, aludiendo a los gitanos que en Francia llamaban tradicionalmente bohemios por considerarse que de allá venían; además de la revista homónima, que data de 1908, cuya sede se ubicará al fondo de la Plaza de la Revolución.

⁸⁵ Es cuando se funda el Círculo de Amigos de la Cultura Francesa (1928), de donde en estas comunidades restan la Alianza Francesa de Cuba (donde se recuerda que falleció el trascendente médico camagüeyano de origen británico Carlos J. Finlay en 1915), y la Unión Francesa de Cuba, donde aún en el siglo XXI frecuentaba “la Madame”. *Potin, La Maison Française, 1908*, levanta en 1943 su edificio en Línea y Paseo con su culinaria francesa, sobre todo la pastelería en su Merendero, con la jambalaya (medianoche como la surgida en 12 y 23, pero más grande) y el zepelin (éclair grande, crema de leche con leche) mientras venía también el italiano discípulo de Luisi Frascati de los altos del Bar *Partagás* en la calle Prado; en Calzada y C se levanta el edificio *Le Vendôme* (como la plaza en París con el monumento de los cañones cobrados en la célebre batalla napoleónica, decorado por una afamada casa francesa estilo Imperio Francés, hoy *Le Bonbón*), por el francés Jean Lecou; restaurante muy exclusivo de comidas francesas hasta 1960 (el edificio de 23 y 16 con florería en los bajos se llamaba *Le Printemps*), luego proliferan las dulcerías *Sylvain* (Línea y 8, 12 y 23...) y en Línea y 10, el *baby home* (luego *grocery*, hoy bodega). *El Carmelo* de Calzada a su cocina de origen francés y estadounidense, llegó a incluir la cocina húngara. El *Rancho Luna de 23* (hoy *El Castillo de Jagua*) importó del Wajay el pollo Rancho Luna (aquí pollo al aljibe) receta que Pedro Noa Fernández *El Francés* rescató para la Asociación Culinaria. Entre 1939 y mediados de 1958, el más importante centro gastronómico del Carmelo radicó en Calzada frente al Torreón de la Chorrera: *Las Culebrinas*, con sus filetes *mignon* y otros. *Talli-Ho* (grito de los cazadores británicos adoptado por los aviadores de ese país en su lucha contra la aviación nazi alemana [1940]), llamaron dos aviadores cubanos de la Fuerza Aérea Británica, al regresar a la Isla, al caro y exclusivo restaurante que abrieron en un sótano en 23 y K, y que era de cocina más bien francesa, como la sopa de cebolla Chateaubriand.

Paseo el dueño de la quinta *Bastián* toda cercada era un francés (luego *La Cocinita*) y entre 1915 y 1916, a 2 y 37 el español Francisco Osoria trasladó su panadería *Imperial de Viena*. Ya a inicios del siglo XX el *Maison Royal* era una famosa casa de descanso en J y 17 (hoy policlínico *Rampa*), el hotel *Palace* en G y 25, y la otrora *Casa Lancaster*⁸⁶ en Calzada entre Paseo y A y sus inmediaciones.

Los rusos en Cuba aumentaron huyendo de la Revolución de Octubre y luego, con la proclamación del socialismo en Cuba: Mariana de Gonitch⁸⁷ canta al público por última vez en el entonces Lyceum del Vedado en Calzada y 8, cuyo teatro recibe su nombre y el coro que funda su discípulo Hugo Oslé, entre otros aportes rusos,⁸⁸ como también los hay gitanos.⁸⁹ El Art Nouveau⁹⁰ y el Art-decó⁹¹ viven en estas comunidades. Entre los hoteles, destacan el *Capri*,⁹² el *St. John* con su *Pico Blanco* y el *feeling*; el *Habana-*

⁸⁶ Peluquería de una familia francesa que en ella residía, hoy *Suchel*.

⁸⁷ Alumna en París del afamado tenor francés Paul Lheri y de la soprano Elizabeth Kutchera, estrella de las temporadas wagnerianas en los teatros de Viena, Berlín y Leipzig hasta radicarse en Cuba, Maestra de varias generaciones de cubanos.

⁸⁸ Ramiro Guerra era discípulo de la rusa Nina Verchinina, que impartía ballet y danza moderna alemana. Yuri Gagarin (1961) y otros soviéticos compartieron la tribuna en la Plaza de la Revolución; del ballet *Kirov*, Olga Krilova, Mijail Gurov, y Víctor Zaplin ayudaron a la naciente Escuela de Ballet en L y 19, la otrora casa de Baró y Lasa, hoy Casa de la Amistad, fue la Asociación de Amistad Cubano-Soviética, y hasta el Covid-19 en 2020, la comunidad rusa en Cuba sistematizaba sus encuentros festivos en *Fresa y Chocolate*, en 23 y 12.

⁸⁹ Al iniciar el siglo XX tenían un campamento donde hoy está la Plaza de la Revolución, y aun iniciando la Revolución se veían sus caravanas en estas calles; el VTC, entre sus fiestas de disfraces, bailes de salón y comparsas, añadió, en 1944, *La Gitana* y *Campamento Gitano*, y en 1950 *Los Gitanos Contrabandistas*. La radio y la televisión (La Rampa), afamaron a Moncho “El Gitano del Bolero”, y luego a los cubanos *El gitano negro*, y *Los Gitanos*, y a personajes en disímiles audiovisuales extranjeros y cubanos y de otras culturas europeas en sus distintos espacios. La Dirección Provincial de Cultura desde El Vedado, otorga su mayor estímulo *La Gitana Tropical* desde 1999, a partir de la pintura homónima del habanero Víctor Manuel.

⁹⁰ Originado en Bélgica en 1880 pero con auge en Francia ulterior, se aprecia en estas comunidades sobre todo en el mobiliario, decoración de vajillas y diseño de interiores en general: el llamado Castillito en O y 19, y muchas de las llamadas artes decorativas en museos como el de Artes Decorativas y el Napoleónico.

⁹¹ Tras la Exposición de Artes Decorativas de París de 1925, trasciende a la arquitectura cubana con ejemplos paradigmáticos en estas áreas: el edificio *López Serrano* (1931) de 14 pisos, sin incluir garaje, comparado con el Empire State de Estados Unidos, y en el humor popular, con un cake. También Maternidad de Línea “América Arias” (1930) de base románica, y su coetáneo Hospital Municipal Infantil actual Pediátrico *Pedro Borrás*; el edificio *Alaska* (1924) con sus cinco pisos; en 3ra. entre F y G la hoy Casa de las Américas (que no se ha limitado a la América hispana); se evidencia más en el mismo exterior, en el edificio de 13 entre 14 y 16, esquina a 14, y en no pocas esculturas de la necrópolis de Colón.

⁹² Nombre como la isla italiana, con sus *shows*, sus baños turcos y romanos, el hoy restaurante *El Florentino* (italiano, antes Casino de la Mafia italo-norteamericana) y el vídeo-bar *Skipper*.

Riviera,⁹³ y el *Habana Libre*; Este hotel, en especial, con su Cabaret Caribbean Supper Club, sus dos jefes de cocina estadounidenses pero descendientes de alemanes y suizos; el restaurante El Polinesio (donde no falta la impronta europea) y el caviar con blinis por la ya tradicional influencia rusa mediante el referido proceso de “Restauración”; popularizó como especialidad dominical la Mesa Sueca que ya tenía el Cabaret Sans Souci en La Lisa en los años 1940, y que en Suecia se conocía como *Smörgasbord* “mesa de pan y mantequilla”, con lo que ofrecían pescado ahumado a gusto, que en Francia se llamó “Mesa Buffet” (por bufo) y que en Cuba ubicarían en los paraderos de ferrocarril para los pasajeros, cuya típica carne enrollada trascendió en las casas los fines de semana; “Mesa Sueca” que se generalizó a otros hoteles y contextos; visitado por jazzistas estadounidenses, alimentó el futuro Jazz Plaza que desde la Casa de Cultura en Calzada y 8, ha incluido Europa; también los hoteles Presidente,⁹⁴ y el Nacional.⁹⁵ Los medios de difusión y otras entidades se centran en estas comunidades con sus fuertes raíces europeas.⁹⁶

En La Dionisia se radicaron lavandería, tintorería, limpiabotas y otros al servicio doméstico del inmediato Nuevo Vedado; mientras se levanta la Plaza por el proyecto

⁹³ En Paseo y Malecón desde su nombre francés, como el cine en 23 y G, su *Copa Room*, el restaurante *L`Aiglon* y *L`Elegant* y su *Riviera Grill*, su cocina francesa con la estadounidense, que incluía el *roast beef* inglés, etc.

⁹⁴ De 1928, con su importante cocina francesa (mariscos, flameados, etc.) y recetas originales, su Snack Bar, importó de Europa su vajilla y cristalería de colores mediante la Casa *Graham and Zahgen*, cifrada en dorado con la monografía del hotel, al igual que las solapas de sus uniformes; usaba el *Chez* francés para hacer más acogedor su restaurante de los más famosos de América Latina (Chez Antoliano, hoy Chez Merito), y visitantes ilustres como el austriaco Erich Kleiber, que durante cinco años dirigió la Orquesta Filarmónica de la Habana; se fortaleció tras eventos en Italia, México y Estados Unidos.

⁹⁵ Con su Casino *Parisién* (1956, en alusión a las noches parisinas), sede y subse de muchos eventos internacionales, como en 1997 la Convención de Agencias de Viajes de Francia (SNAV), la Conferencia de prensa de periodistas alemanes e inauguran las Habitaciones de los Famosos, como las suite presidenciales de británicos como Churchill; y el hospedaje de numerosas celebridades de todo el mundo incluida aquella Europa, como los británicos Duques de Windsor (para dejar atrás el escándalo de la abdicación de Eduardo VIII Príncipe de Gales, que vino de incógnito), Winston Churchill y su esposa, y Geraldine Chaplin; los franceses Daniela Mitterand y Michel Legrand, italianos como Pierre Cardin, los austriacos Barón Thyssen-Bornemisza (descendiente de Maximiliano de Austria) con su esposa e hijos y Klaus María Brandauer, etc.

⁹⁶ Desde el Instituto de Arte e Industria Cinematográficos (en adelante, ICAIC, en 12 y 23) en no pocas de sus obras (*Hacerse el sueco*, *Kleines Tropicana*, más reciente *El techo*, donde un joven negro se dice descendiente de italianos, etc.). Como antes el cine desde Francia, y otros, continúan entrando en el territorio aportes, autores y obras de aquella Europa, como la televisión de Inglaterra (1926) con sede nacional en La Rampa (igual que el cine en 12 y 23), y en el repertorio de tantos artistas y entidades con sede aquí, como la Orquesta Sinfónica Nacional con su *Ouverture Militar*, *Polka Champagne*, *Sinfonía Rienzi*, *Czarda Le Dernier Amour*, *Retreta Alemana*, etcétera.

del arquitecto francés Jean Labatut, entre otros.⁹⁷ Esa Europa determinó también en instituciones concretas en estas áreas incluso en los estudios de idiomas y el diseño.⁹⁸ El inglés y luego el francés eran los idiomas más estudiados tradicionalmente en el área; luego también se enseñaba inglés y en la Revolución, hasta ruso por televisión y radio.

Los eventos en estas comunidades tradicionalmente han marcado también la participación determinante de la Europa no española, potenciando el cosmopolitismo local. Apenas iniciada la República se multiplicaron hitos, como en la Quinta de los Molinos (que así se proponía al estilo del italiano Bosque de Bolonia), la I Exposición Nacional de Agricultura, Industrias, Artes y Labores de la Mujer;⁹⁹ el Liceo del Vedado;¹⁰⁰ la VII Bienal de Artes Plásticas de La Habana;¹⁰¹ la Casa de las Américas;¹⁰²

⁹⁷ En la base del obelisco, hay cerámicas venecianas importadas a Cuba para ello.

⁹⁸ Con la Revolución, la Casa de la Cultura Continental (antes Instituto Cubano Norteamericano para promover la enseñanza del idioma inglés en Cuba), sede de la Asociación de Escritores y Artistas donde se daban clases eminentemente de inglés, devino la Casa de las Américas y sus clases continuaron a la que sería la cercana y más importante Escuela de Idiomas de nivel medio en Cuba, la *Abraham Lincoln*, donde también de inglés enseñaban francés, alemán y ruso, y, además, italiano, portugués, checo y chino, de lo que han graduado miles de personas incluidas numerosas celebridades y profesionales. En el Ministerio de la Construcción (entonces Ministerio de Obras Públicas) el diseñador Eladio Rivadulla tuvo al arquitecto y pintor inglés Ronald Hughton en el Taller de Gráfica de inicios de 1959 y en el Grupo de los Cinco.

⁹⁹ En 1911 asistieron entre otros, los Ministros plenipotenciarios de Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, Alemania, Italia; una obrera pidió proteger la perfumería (de fuerte tradición en la Europa en estudio), se interpretó a Rossini, Gounod y Lehar, hubo concurso de orfeones, en la primera exposición de razas caninas hubo premiados en exposiciones francesas, se ostentaron modas, carruajes, automóviles, se destacó de Alemania, la instalación de la fábrica de Jarcias; de Francia, los trabajos en cemento. En 1912 entre las fincas azucareras, asistió la cienfueguera Portugaleta, de la viuda e hijos de Scarza.

¹⁰⁰ En la exposición *Presencia de seis escultores* (1944, Calzada y 8), el impar crítico Guy Pérez Cisneros (parisino) destacó la gran influencia en todos del excelente ruso Bernard Reder durante su estancia en Cuba. Otra exposición (1945) incluyó la Escuela del holandés Rembrandt, del siglo XVII, pionero del género.

¹⁰¹ En el 2000: en el cine 23 y 12 la primera Muestra Internacional de Audiovisuales y Multimedia, con obras de artistas de Suiza, Canadá y Suecia; en el Memorial *José Martí* de la Plaza de la Revolución, la Exposición de Wifredo Lam (radicado en Francia e Italia, casado con una sueca; una estatua se le dedica en el parque del Carmelo); y en el Teatro Nacional el *Taller de Ideas*, de Italia: *Una Ventana hacia Venus* y la exposición del grupo romano *Zerynthia*, con nuevos géneros y concepto de artes visuales internacionalizados muchos desde Europa, como el happening de los artistas.

¹⁰² En 1999 en el Coloquio Iberoamericano *Del papiro a la realidad virtual* sobre el destino del libro y las bibliotecas, con Brasil, Gran Bretaña, Estados Unidos y Alemania entre otros; y en 2001, en el Coloquio Internacional *El Complejo arte de matar: la literatura policial en América Latina* (2001), hubo autores y estudiosos de Estados Unidos e Inglaterra (entre otros), y fue sede con el hotel Cohiba y el Teatro *Amadeo Roldán* de la XXV Conferencia Internacional de Música por Computadora, con unos 500 delegados, incluidos los principales disc-jockey de 30 países de América y Europa, auspiciada por Cuba y la organización italiana *Tempo Reale*.

festivales como Varadero´70 que por la televisión mediante La Rampa se actualizó a cada hogar,¹⁰³ el XI Festival Mundial de la Juventud y los Estudiantes (julio-agosto de 1978),¹⁰⁴ festivales de artes;¹⁰⁵ acciones gigantescas,¹⁰⁶ o mediante la radio y la televisión.¹⁰⁷

Ya desde el estreno del documental cubano *El Mégano* en la Universidad (1955) se advierte la impronta decisiva del neorrealismo italiano al futuro cine cubano en el ICAIC.¹⁰⁸ En las inmediaciones, en los pasajes Montero Sánchez y, sobre todo, Crecherie se decía que vivían algunos anglocaribeños y haitianos, y que en Crecherie, entre otros servicios sociales, incluían la Creche, considerado guarda y cuidado de menores en Francia. También esa Europa es protagonista en la historia política cubana reciente,¹⁰⁹ con significativos visitantes,¹¹⁰ instituciones¹¹¹ y relaciones internacionales.¹¹²

¹⁰³ Se vieron y hasta se dieron a conocer en Cuba, entre otros muchos, el checo Karel Gott, “la italianita” Rita Pavonni y su coterráneo Sergio Endrigo con los versos sencillos de José Martí.

¹⁰⁴ Llenaron las calles, y conocieron personalmente países como Islandia en 15 entre 22 y 24.

¹⁰⁵ Entre los Premios *Villanueva* por la UNEAC de 1999 entre 85 espectáculos teatrales y de danza de toda Cuba, se reconoció entre otros, *Cuatro danzas fatales para Isadora*, con coreografía de Millicent Hodson y Kenneth Archer, interpretada por Carla Fracci (Italia).

¹⁰⁶ Como la Misa Gigante del Papa Juan Pablo II (1997) en la Plaza de la Revolución, cuando además de tantos turistas y periodistas, en los cine-debates sabatinos del cine *Yara*, se pudo mostrar filmes antológicos de corte cristiano apenas conocidos en Cuba: *Quo Vadis?*, *Jesucristo Superstar* y *La última tentación de Cristo*; o los Conciertos por la Paz, o en la Ciudad Deportiva, al extremo sur municipal, el de los ingleses *Rolling Stones* y el de la italiana Laura Pausini en los inicios de este siglo XXI.

¹⁰⁷ Como las transmisiones deportivas (y otras) desde, hacia o sobre esos países y sus descendientes en el mundo; además de muchos de sus audiovisuales de todo género (filmes, series, musicales, etc.) y de factura cubana; el espacio televisual de *Aventuras*, en gran medida creación del director cubano de padres alemanes Erich Kaupp, nos familiarizó con temas como Los vikingos (escandinavos), Robin Hood (inglés), Guillermo Tell (suizo) y corsarios, piratas y bucaneros, que también proliferaron en postalitas y pasquines.

¹⁰⁸ Data de 1959, en 12 y 23 y de aquí, al cine latinoamericano (además de la nueva ola francesa y el *new wave* inglés), con Jorge Hajdu entre otros de ascendencia europea, y cubanos formados en los estudios de *Cinecittà* en Roma, nombre que no por azar hereda la pizzería en su esquina antes *El Chalet*, frente a *El Nuevo Chalet*. Aquí estrenaron filmes como *Fan fan la Tulipe* (casi de las exclusivas de capa y espada del cine francés) y visitaron hitos del cine europeo como la gran diva Martine Carole y el galán Gerard Philip de Francia, que ideó trabajar en alguna película cubana con el ICAIC, aunque su muerte lo impidió y el también francés Pierre Richard; la británica Geraldine Chaplin, el nombre de cuyo padre se le dio al cine; desde su misma fundación, mucho de toda la luminaria de artistas, funcionarios, promotores, especialistas, etc. del cine europeo, entre ellos nombres que han quedado para sus diversas entidades implícitas, como Saúl Yelim de origen hebreo en los primeros años del ICAIC, cuyo Centro de Investigaciones recibió su nombre.

¹⁰⁹ La histórica consigna “Patria o Muerte, Venceremos” (año 1960, 12 y 23). Fidel Castro despedía el duelo a las 75 víctimas (entre ellos seis franceses) del sabotaje al vapor francés *La Coubre*; y la foto que entonces Alberto Korda tomó a Ernesto Che Guevara, fue el italiano Feltrinelli quien la solicitó en 1967, y que daría la vuelta al mundo.

El histórico “Salón de Mayo” (París, 1967) impactó al homónimo en Cuba;¹¹³ cerca había nacido en 1953 la abstracción cubana con El Grupo de los Once.¹¹⁴ En 1984, en el teatro Mella se incluye la Galería de Arte *Tina Modotti*, nombre de la fotógrafa y periodista italiana compañera de Mella en México. De 1995 data la Fundación Ludwig de Cuba,¹¹⁵ de 2002 el Jardín Vienés,¹¹⁶ y más reciente, Acosta Danza, con toda la impronta artístico-cultural de Carlos Acosta por su labor danzaria en el Ballet clásico de Gran Bretaña.

CONCLUSIONES

Sin la Europa no española o hispana, estas comunidades no serían lo que son; se ha demostrado su esencial raíz occidental greco-latina, de esqueleto judeo-cristiano, y no menos indispensables le son Francia e Italia, y gradualmente, el resto del continente, sin excepción. Esta gran diversidad étnica y sobre todo, cultural, es una riqueza infinita del patrimonio cubano, tangible e intangible.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Cobiella, Michael (2008): “La presencia económica británica en La Habana (1901-1930)”. En: Revista digital inglesa *The international journal of Cuban Studies* (Print).

¹¹⁰ El científico francés André Voisin, en Cuba desde 1964, impartió conferencias en la Universidad de La Habana, y al morir aquí fue enterrado en el panteón de la Academia de Ciencias de La Habana en la Necrópolis *Cristóbal Colón*; la cantante italiana Lucia Altieri, y entre otros muchos ejemplos, entre milenios, el joven guitarrista polaco Christov Nyevorak fue invitado a la radio y a recitales.

¹¹¹ En 1966 se inaugura en M y 17 *El Conejito* como “taberna de montaña” importada a la ciudad, enmarcada ambientación inglesa.

¹¹² En los inicios de la Revolución hicieron historia en el transporte cubano los ómnibus ingleses marca *Leyland*; en los años 1990 llegan otros de Holanda, marca *DAF*, de Italia, marca *Iveco*, y de Francia. ETECSA para la nueva telefonía cubana, se ha conocido como empresa mixta cubano-italiana, al menos en su fundación.

¹¹³ Con exposiciones y cantos en el Pabellón Cuba de La Rampa (1968), con Yvon Taillandier, publicista y coleccionista de Cézanne, Rodin, Coreau y otros grandes, con Adami, el Grupo *Cobra* y otros colosos de la plástica internacional del momento, a manera personal o mediante sus obras, se dio a conocer el neorrealismo de Restany, que tanto influyó en la primera promoción de nuestra Escuela Nacional de Arte.

¹¹⁴ Primer movimiento que nos actualiza con lo más avanzado del arte europeo y mundial.

¹¹⁵ Fundada por el alemán Ludwig quien poco antes de fallecer, deja esta institución para la promoción de las artes visuales cubanas en calle 13 # 509 altos, entre D y E. Entre sus exposiciones, el joven Ernesto Arosa combina sus bancos con diseños italianos.

¹¹⁶ Así se llamó entonces al Parque de Línea y G a F, como el Jardín Vienés *Johann Strauss*, compositor austriaco cuya estatua dorada se donó aquí para la amistad entre ambos pueblos. En este marco urbano, el contraste con la estatua allí enclavada era aún mayor; muchos la sentían ajena, ignorando los valeses en nuestra cultura, en fiestas de 15 e incluso en compositores, partituras, coreografías, etcétera, que no se pueden retirar, como si se pudo con la estatua.

- (2009): *Los componentes británicos y los procesos étnico-culturales en la Habana metropolitana durante el primer tercio del siglo XX*. Tesis de Maestría en Antropología. Facultad de Filosofía e Historia, La Habana [Inédito], pp. 20-120.
- (2011) “Presencia de los inmigrantes franceses en la Habana metropolitana (1901-1930)”. Título en francés: “La présence des immigrants français dans La Havane métropolitaine (1901-1930) ”. En: Revista digital Letras de Cuba, No. 2, febrero. www.lettresdecuba.cult.cu.
- (2012): “Los componentes étnicos británicos y sus prácticas sociorreligiosas vinculadas al cristianismo reformado en La Habana (finales del siglo XIX y principios del XX)”. En: Revista Caminos. Nos. 63-64, enero-junio.
- (2012): “El asociacionismo como una forma de preservación y reproducción de la identidad etnocultural de la inmigración británica radicada en La Habana (1901-1930)”. En Iberoamerica Global, Vol. 5, No. 2, noviembre.
- (2012): “Inmigración alemana en La Habana. Relaciones etnomatrimoniales, procesos étnicos y tipología familiar (1901-1930)”. En *Memorias de la XI Conferencia Internacional de Antropología 2012*, La Habana.
- (2012): “Las relaciones etnomatrimoniales de los componentes británicos y canadienses y los procesos étnicos en la Habana metropolitana (1901-1930)”. En *Cuba etnográfica. Identidades y procesos migratorios*. Fundación Fernando Ortiz, La Habana, pp. 35-55.
- (2013): *Los componentes británicos y alemanes y los procesos étnico-culturales en la ciudad de La Habana (1901-1930)*, Tesis de Doctorado en Ciencias Históricas. Facultad de Filosofía e Historia, La Habana [Inédito], pp. 35-138.
- (2013): “Los componentes étnicos alemanes y sus prácticas sociorreligiosas vinculadas al cristianismo católico en La Habana (finales del siglo XIX y principios del XX)”. En *Memorias del VII Encuentro Internacional de Estudios Sociorreligiosos*. Departamento de Estudios Sociorreligiosos (DESR). Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), La Habana.
- (2014): “El asociacionismo anglosajón como una forma de preservación y reproducción de la identidad etnocultural de los componentes británicos radicados en La Habana (1901-1930)”. En Sección Búsquedas, hallazgos, propuestas. Revista de la Biblioteca Nacional de Cuba José Martí, año 105, cuarta época, No. 1-2, enero-diciembre, pp. 123-139.
- (2015): “El asociacionismo étnico como una forma de conservación y reproducción de la identidad cultural de la inmigración alemana en La Habana (1901-1930)”. En Sección Contrapunteos de la revista Catauro. Revista cubana de antropología, año 16, No. 31, enero-junio, pp. 60-69.
- (2015): “La contribución de los componentes étnicos británicos a la cultura material habanera durante los años de 1901-1930”. En Sección Búsquedas, hallazgos, propuestas de la revista de la Biblioteca Nacional de Cuba José Martí, año 106, cuarta época, No. 1, enero-junio, pp. 243-271.

--- (2016): "Inmigraciones británica y alemana en La Habana. Razones de una presencia en la mayor de las Antillas (1901-1930)". En *Memorias de la XIII Conferencia Internacional de Antropología 2016*. Instituto Cubano de Antropología (ICAN), La Habana.

--- (2017): "Principales aspectos de la presencia de los componentes étnicos franceses en la ciudad de La Habana (1901-1930)". En *Horizontes y raíces. Revista de Pensamiento Social*, La Habana, Vol. 5, No. 1, enero-junio, pp. 141-151.

--- (2017): "Presencia económico-empresarial italiana en la ciudad de La Habana durante los años 1901-1930". En *IV Seminario Histórico sobre emigración y presencia italiana en Cuba*, Año IV, No. 4, La Habana, diciembre, pp. 43-58.

--- (2018): "La contribución de la inmigración alemana a la cultura material habanera durante los años 1901-1930". En *Coloquios presencia europea en Cuba. Memorias 2017-2018*. Editorial Boloña, Colección Cornucopia, La Habana, pp. 82-88.

--- (2018): "Principales aspectos de la presencia económica de italianos y descendientes en la ciudad de La Habana durante los años 1901-1930". En: *Horizontes y raíces. Revista de Pensamiento Social*, La Habana, Vol. 6, No. 2, julio-diciembre, pp. 28-44.

--- (2020): "Aspectos fundamentales de la influencia de las culinarias británica y estadounidense en la cultura de la alimentación cubana". En: *Memorias de la Convención Internacional de Antropología ANTHROPOS 2020*. La Antropología ante los desafíos del siglo XXI, La Habana.

Cobiella, Michael y otros (2007): *Presencia francesa en Cuba*. Ediciones GEO y Fundación Fernando Ortiz, La Habana, pp. Hojas anverso y reverso.

Cobiella, Michael y otros (2008): *Presencia alemana en Cuba*. Ediciones GEO y Fundación Fernando Ortiz. La Habana, pp. Hojas anverso y reverso.

Couceiro Rodríguez, Avelino Víctor (2008, 4 de Marzo): *Suivant la trace belge à Cuba (Tras la huella belga en Cuba)*. En "Rencontres", en *Cubarte*, página web del Ministerio de Cultura de la República de Cuba; www.lettresdecuba.cult.cu.

--- (2009a): "Mariana de Gonitch de Saint-Petersbourg a`La Havane". No.3, año 2009. en *Lettres de Cuba (Lettres Françaises)*, en *Cubarte*, página web del Ministerio de Cultura de la República de Cuba; www.lettresdecuba.cult.cu

--- (2009b): *Hacia una Antropología Urbana en Cuba*. Colección La Fuente Viva # 32, Fundación Fernando Ortiz, Ciudad Habana, pp. 62-110.

--- (2012): *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.

--- (2013, Julio 20): *Un acercamiento a la impronta suiza en la cultura cubana*, en http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/couceiro_rodriguez_avelino/, Uruguay.

--- (2014a): *Base occidental de la cultura cubana: raíces, transculturación y vigencia greco-romana, judeocristiana, gitana, masónica y otras herencias europeas*. APC, Charleston, South Carolina, EUA.

- (2014b): *Diagnóstico municipal Plaza de la Revolución*. Dirección Municipal Cultura.
- (2015a): *Portugal e Italia: Base occidental de la cultura cubana* (2do. tomo). APC, Charleston, South Carolina, USA.
- (2015b): *La ciencia en función del trabajo comunitario*. En Sello Ciencias Sociales de la Editorial *Nuevo Milenio*, pp. 12-100.
- (2018, 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.
- y Jorge Manuel Perera Fernández (1996): *La Europa No Española en la Conformación de la Cultura Cubana*. XII Simposio de la Cultura Ciudad Habana.
- (2006): *Historia de Plaza de la Revolución*, (2003) por Publicitaria Imágenes del CIMEX, con la Comisión de Historia del Comité Provincial del P.C.C., La Habana.
- Dollero, Adolfo (1916): *Cultura Cubana (Cuban Culture)*. Imprenta "El Siglo XX", de Aurelio Miranda, La Habana, pp. 439-459.
- Forbes-Lindsay, Charles H. (1928): *Cuba and her people of today*. L. C. Page & Company, Boston, 1911, y the Colonial Press, Boston, pp. 120-312.
- Guía Social Directorio de la Sociedad Habanera* (1922 y 1925): Imprenta "El Siglo XX". La Habana.
- Lloyd, Reginald (1913): *Impresiones de la República de Cuba en el siglo XX. Historia, gente, comercio, industria y riqueza*. Lloyds Greater Britain Publishing, Londres, pp. 210-520.

ENSEÑAR ELE EMPLEANDO CANCIONES CON NOMBRE DE MUJER

Autoras: MSc. Analey Fernández Dueñas, analey.fernandez@fenhi.uh.cu
 MSc. María Josefa Martell Dantín, maria.jmd@fenhi.uh.cu
 MSc. Sandra M. Hernández García, sandra.hernandez@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para no Hispanohablantes (FENHI). Universidad de La Habana

RESUMEN

Con la llegada de los españoles a Cuba se produce el conocido choque entre dos culturas: la indígena y la ibérica, que estimula la mezcla de diversos elementos. Al traer a negros africanos al país, que traen sus costumbres, sus músicas, su cultura, continúa esa mezcla, ese mosaico étnico cultural. Una vez que en Cuba se funde la música negra africana con la hispana, los compositores cubanos la van transformando en criolla, en nacional. Entonces nace una música más rica, viva y universal. La música va más allá de las palabras y los relatos escritos, tiene la capacidad de llegar directamente a la naturaleza emotiva de los seres y despertar sensibilidad y emoción. Aparecen temas recurrentes como el amor, el desamor, las tristezas, la soledad, el odio, temas sociales, políticos, entre otros... La mujer y su nombre han servido para que muchos autores compusieran sus canciones, pues en ella encontraron su fuente de inspiración. Aquí se repasan algunas composiciones musicales cubanas cuyo título obedece a una mujer -sea real o ficticia- y se sugieren actividades para emplear esas canciones en

clases de ELE. Este acercamiento sirve para demostrar que los alumnos, con independencia de su país de origen, consiguen interiorizar que a la mujer hay que tratarla con respeto y darle el valor que merecen y, al mismo tiempo, para conocer un poco más de la música cubana.

Palabras claves: transculturación, música cubana, mujer, clases ELE

ABSTRACT

With the arrival of the Spaniards in Cuba, the well-known clash between two cultures takes place: the indigenous and the Iberian, which stimulates the mixture of various elements. By bringing black Africans to the country, who bring their customs, their music, their culture, that mixture continues, that ethnic-cultural mosaic. Once in Cuba black African music merges with Hispanic music, Cuban composers gradually transform it into Creole, into national. Then a richer, more alive and universal music is born. Music goes beyond words and written stories, it has the ability to directly reach the emotional nature of beings and awaken sensitivity and emotion. Recurring themes appear such as love, heartbreak, sadness, loneliness, hatred; social and political issues, among others... The woman and her name have served for many authors to compose their songs, as they found their source of inspiration in her. Here we review some Cuban musical compositions whose title follows a woman -be it real or fictitious- and activities are suggested to use these songs in ELE classes. This approach serves to demonstrate that students, regardless of their country of origin, manage to internalize that women must be treated with respect and give them the value they deserve and, at the same time, to learn a little more about Cuban music.

Keywords: transculturation, Cuban music, woman, ELE classes

INTRODUCCIÓN

“La música es el hombre escapado de sí mismo” José Martí

Para quienes como las autoras son inexpertos en música, discutir sobre el tema resulta una tarea engorrosa, y hablar de la que se produce en Cuba, mucho más. Por tanto, en este trabajo dará una rápida a su origen; se hará un brevísimo recorrido por la música cubana y se presentarán algunos de sus principales compositores. Luego se mencionará un grupo de canciones con nombres de mujer, quién fue la musa inspiradora, y posteriormente se presentarán algunas actividades que se pueden desarrollar con esas canciones en las clases de ELE.

El término música viene del latín «musica» que a su vez deriva del término griego «mousike» con el que se hacía referencia a la educación del espíritu la cual era colocada bajo el nombre de las musas de las artes.

La música es un arte que ha acompañado la vida del ser humano desde los comienzos de la historia. Según varias teorías su origen tuvo lugar a partir de intentar imitar los sonidos que existían en la naturaleza y sonidos provenientes de la parte interna del ser humano, como el latido del corazón. Los descubrimientos que se han hecho en torno a este arte demuestran que ya existían conceptos de armonía en la música de la prehistoria.

Con el paso del tiempo se desarrollaron cientos de teorías para explicar el sentido de la música, lo que nadie puede explicar con certeza es qué tienen los sonidos que pueden tocar el sistema nervioso y emocionar como nada puede hacerlo. La música tiene por ende mucho de misterio, de magia, y presenta un mundo que no se puede comprender totalmente, pero al que se llega una y otra vez de forma irremediable.

La música, como manifestación artística y cultural de los pueblos, adquiere diversas formas, valores estéticos y funciones según su contexto: y es a la vez, uno de los medios por el cual un individuo expresa sus sentimientos.

Y la música cubana, no escapa de ello.

Su origen es muy disímil, pues en su unificación participaron tanto las comunidades indocubanas como las españolas. A partir de este choque de culturas y con la inclusión de pobladores de otros territorios, fundamentalmente de los esclavos africanos, se forman naciones que aportarán una nueva herencia cultural, una fusión de razas, religiones, idiomas y nuevas tendencias musicales.

Como todo fenómeno de gestación, pasó por varias etapas. Comienza su curso en los rituales de los primeros pobladores y continúa con el período de la colonización (desde el siglo XV hasta finales del siglo XIX)

Con la llegada de los españoles a Cuba se produce el nombrado choque entre dos culturas: la indígena y la ibérica, que estimula la mezcla de diversos elementos que conformaron un verdadero mosaico étnico y cultural en la isla.

Tras el exterminio parcial de la población indígena, los españoles implementan en Cuba la esclavitud, y trafican con esclavos de diferentes zonas del continente africano. Los colonizadores, en su mayoría hombres, se mezclaron con aborígenes, con africanas y

con la escasa inmigración femenina española. De estas uniones surgen las primeras generaciones de criollos. Junto con el poblamiento y colonización, entraron en Cuba elementos musicales y literarios derivados de un proceso de transculturación. Una transculturación continuada por la cual los negros, esclavos o libertos, asumieron muchos oficios de los blancos, entre ellos el de músicos, y que de inmediato asimilaban instrumentos, formas de tocarlos, géneros musicales, danzas, a las cuales le imprimieron su propia expresión; pronto serían reconocidos como cubanas.

El derrocamiento del gobierno español en Cuba originó un alejamiento inicial de la propia identidad cubana. Lo español no era bien visto por las clases burguesas e industriales criollas, que miraban con buenos ojos al Norte. Los anexionistas comenzaron su labor en favor de la divulgación de la cultura anglosajona. Con el afán de unirse al concierto de naciones civilizadas, se reniega de lo vernáculo y aún más de la raíz africana, el negro queda más discriminado que nunca en los primeros años de la República Cubana. En Cuba se imponen las bandas y la música clásica. Pero la cultura de raíz africana, desdeñada a primeros de siglo en Cuba, se había asentado para siempre en la isla durante la época colonial.

Todo lo que llegaba a la Isla pasaba por el ánimo popular para convertirse en sistema propio. Decía Carpentier: “Y es que la música popular que se iba creando en el país era tan fuerte que devoraba los patrones recibidos, haciéndola cosa suya... La contradanza cubana había devorado a su progenitora”¹

Cuba se convierte en un crisol de culturas; por un lado, arribaban de todo el mundo cantantes, músicos, agrupaciones musicales, compañías artísticas del más alto nivel: vinieron artistas de la talla de Enrico Caruso. A su vez se exportaban ritmos y danzas como lo hicieran los cubanos Rita Montaner e Ignacio Villa (Bola de Nieve).

De la música cubana se han alimentado la mayoría de los ritmos de América Latina, a través de la habanera, la conga, el bolero, el danzón, la rumba, el son, el mambo, el cha cha chá y hasta la guaracha.

El *son*, uno de esos primeros estilos musicales que puede ser considerado como genuinamente cubano, surgió en la zona montañosa de la Sierra Maestra en el oriente de Cuba, en las postrimerías del siglo XVIII

A mediados del siglo XIX se observa la presencia de la *guaracha* en el teatro bufo cubano. Surgió como canción con cuartetos diferentes que en muchos casos se improvisaban haciendo referencia a sucesos en forma satírica, e intercalaban siempre un estribillo.

La *canción* cubana abarca una amplia gama de formas de cantar, tanto en las áreas rurales como urbanas, insertándose en la músicaailable e incluso en la música de concierto. Habaneras, boleros, canciones trovadorescas y canciones líricas son algunos de los géneros musicales que pertenecen a este heterogéneo complejo de la música cubana. La mayor parte de los géneros nacieron durante el siglo XIX en distintos lugares de Cuba y provienen de muy diferentes estratos de la sociedad cubana.

El *bolero* cubano nace en 1883. Su desarrollo se inicia en el oriente cubano. Es una música eminentemente urbana que tiene mucho que ver con la trova y la canción cubana y poco con los viejos boleros españoles que prácticamente solo le aportaron el nombre. En Cuba, el bolero adoptó el compás binario, con clara influencia africana.

Se dice que el *danzón* es hijo de la danza, nieto de la contradanza, padre del mambo y abuelo del chachachá. Fue el primer baile nacional de Cuba. Miguel Faílde fue su creador y “Las Alturas del Simpson” ha pasado a considerarse el primer danzón.

La zarzuela o género chico es un término medio entre el teatro de comedia y la ópera. Llegó a Cuba con los colonialistas, tuvo tanta aceptación que se aplatanó. En el siglo XIX, compositores cubanos como Carlos Robreño, Ignacio Cervantes y Jorge Anckermann estrenaron las primeras zarzuelas netamente cubanas.

La capital cubana fue durante el siglo XIX una de las principales plazas teatrales de Hispanoamérica. La frase «Para triunfar en América hay que pasar por La Habana» constituyó una premisa fundamental para los actores y actrices y compañías lírico-dramáticas que querían probar fortuna allende los mares

Los cultores todos esos géneros encontraron en la mujer, su fuente de inspiración. Ellas y sus nombres sirvieron para que los autores compusieran.

Este acercamiento va a servir para demostrar que los alumnos, con independencia de su país de origen, consiguen interiorizar que a la mujer hay que tratarla con respeto y

darle el valor que merecen, al mismo tiempo, conocer un poco más de la música cubana.

DESARROLLO

“Hoy te quiero cantar más allá, más allá de donde ha de llegar la canción”

Silvio Rodríguez

La música es capaz de curar, capaz de movilizar y de cambiar pensamientos.

La música va más allá de las palabras y los relatos escritos, tiene la capacidad de llegar directamente a la naturaleza emotiva de los seres, la capacidad de despertar sensibilidad y emoción. Aparecen temas recurrentes como el amor, el desamor, la tristeza, la soledad, el odio; o temas sociales, políticos, entre otros...

Por todos es conocido que cada letra encierra una historia, vivida, recreada o imaginada por un compositor; pero que permite a quien la lee o la escucha, identificarse y transportarse hacia esa situación o problema específico, independientemente de su tiempo, cultura y sociedad.

La música cubana no ha quedado fuera de esa generalidad. Es una energía poderosa que habita a todos los hijos de esta isla. Las mujeres por supuesto no son la excepción. Ellas han realizado aportes a ese tesoro de la cultura en la mayor de las Antillas.

El rostro de la mujer cubana en la música es universal. No solo como intérpretes sino como compositoras y ejecutantes de instrumentos... pero eso sería un tema a descubrir en otro momento.

A través de la historia de la humanidad, la mujer ha sido fuente de inspiración. Ella, por su encanto, por su personalidad, por su belleza, por su quehacer, por su desenfado, ha estado presente en la pintura, en la danza, en el cine, en la escultura, en la literatura, en la música.

Canciones de diversos géneros, en las que amores y desamores son casi siempre la causa para que se produzcan esos textos, tienen como motivación a la mujer, y sobre todo, su nombre ha servido como título.

Hablar de ellas como musas inspiradoras, y el empleo de canciones con nombre de mujer en las clases de ELE es la razón fundamental de este trabajo. Al seleccionar las canciones es conveniente tener en cuenta para qué y por qué se van a emplear. De una buena elección depende el éxito de la clase. Elección no solo de la canción, sino del momento en que se utilizará; ¿será para motivar, será para las conclusiones, o será para todo el desarrollo de la clase?

Antes de presentar los ejercicios, se mostrarán algunas composiciones musicales cuyo título obedece a una mujer -sea real o ficticia- quién fue su autor y quién su musa. Luego se seleccionarán los temas para demostrar cómo emplearlas en clases de ELE.

El Son de la Ma Teodora, es el primer tema con nombre de mujer que se recoge en la historia y se le atribuye a Teodora Ginés, alrededor del año 1562. Las hermanas Ginés, negras libertas residentes en Santiago de Cuba, tocaban y cantaban junto a un andaluz y se hicieron famosas por ese son. Esta canción fue transcrita por el cubano Laureano Fuentes Matons en 1893. Era interpretada en la forma típica de canto y respuesta:

¿Dónde está la Ma Teodora? / Rajando la leña está.

Con su palo y su bandola/ Rajando la leña está.

¿Que dónde está que no la veo? / Rajando la leña está (...)

Longina (1918) de Manuel Corona. “En el lenguaje misterioso de sus ojos, hay un tema que destaca, sensibilidad (...) ¿Quién lo inspiró? No fue un amor mal correspondido, ni una novia, ni un familiar. Fue Longina O’Farril. Hermosa mujer negra. De la autoría de Corona son también temas como: Mercedes, Aurora, Adriana y Santa Cecilia

Olga (década del 50). Olga Moré se hizo famosa gracias a los tamales que vendía con el pregón “pican no pican”. Entre los consumidores estaban Félix Reina y José Antonio Fajardo de la orquesta Fajardo y sus maravillas quienes popularizaron este cha cha chá

Ofelia, interpretada por Los zafiros. Uno de los grandes cuartetos vocales de todos los tiempos, inmortalizaron esta canción del ritmo Calipso. El título inicial era “Un nombre de mujer”. Su autor es Guillermo Castillo.

Yolanda de Pablo Milanés. Estuvo casado con Yolanda Benet de 1969 a 1973. De esa relación nacieron tres hijas. Esta es una de las más hermosas canciones de la Nueva Trova

María del Carmen. Noel Nicola. Muchos mitos envuelven esta canción para una imaginaria María del Carmen. Se sospecha que Carmen María Reynoso y gallego, radicada en Vertiente, Camagüey pudo ser la inspiradora.

Bárbara. Santiago Feliú se casó a los 18 años con Bárbara, motivo de esta pieza. Luego escribió Gunilla, Marisa, Mónica y Ofelita, pero ninguna trascendió como la primera.

Perla Marina, de Sindo Garay. En 1912 estaba en La Habana y acostumbraba a frecuentar un parque donde había una residencia estudiantil. Allí tocaba y cantaba. Las muchachas se acercaban a escucharlo, él era gran admirador de las mujeres. Una de ellas, de quien nunca recordó el nombre, le dijo que le compusiera una canción. Así nació la canción.

“Perla marina, que hondos mares / Vive escondida entre corales

Celaje tierno de allá de Oriente/ tierna violeta del mes de abril (...)”

Marilú, (1969) Los Van Van. Todo un clásico, bellissimo, tierno y especial para enamorar, bailar o simplemente escuchar. Fue la madre de la rapera cubana Telmary, la misteriosa del popular tema. Según cuenta Telmary, su madre era periodista de Radio Rebelde, amiga de Formel y fan de los Rolling Stones. Pasaron casi 40 años antes de saberlo. La identidad salió a la luz en 2006. Otros temas con nombre de mujer de esta agrupación son: Yuya Martínez, Laura Chancleta, Guararey de Pastora.

María Cristina- Níco Saquito. Guaracha. Cuentan que llegó a San Luis a trabajar como aprendiz de mecánico en una fundición, tras infructuosa búsqueda se tuvo que alojar en casa de un tío Manuel Fernández, donde conoció a su enérgica y mandona mujer María Fernández García, tal era el mal carácter de esa señora que siempre cargaba con una revolver pequeño “por si algún fresco se metía con ella”

Marieta- Faustino Oramas “El Guayabero”, considerado el rey del doble sentido. Haciendo gesto de falsa candidez que provocaba risa espontánea, decía que era

inocente, que eran sus espectadores los malpensados que interpretaban de manera errónea lo que cantaba. Con sus picantes estribillos, omitía o alteraba palabras obscenas que los espectadores lograban adivinar por la rima establecida.

“Marieta, a mí me pidió/ tres pesos con disimulo

Y dijo que me pagaba/ con el tiempo y sin apuros.

En la finca de Don Gollo/ le metieron a Dominga

Una cabeza de pollo/ dentro de un pan con timba (...)”

Amalia Batista- Rodrigo Prats. (Zarzuela) basada en la leyenda de una mulata famosa por su belleza. Estaba dedicada a Rita Montaner, se inspiraron en la tipología lírica de esta actriz, quien no llegó a estrenarla por desavenencias con el director de la Compañía Lírica del Teatro Martí. Otra de sus grandes obras fue María Belén Chacón

Cecilia Valdés- Gonzalo Roig- pionero del movimiento sinfónico en Cuba y uno de los principales compositores que redefinió la zarzuela cubana. Esta zarzuela está inspirada en la obra homónima de Cirilo Villaverde.

“Sí, yo soy Cecilia, Cecilia Valdés.

Hierve la sangre en mis venas/ Soy mestiza y no lo soy

Yo no conozco las penas/ yo siempre cantando voy.

Siento en mi alma cubana/ la alegría de vivir.

Soy cascabel, soy campana/ yo no sé lo que es sufrir (...)

Rosa la china y María la O, de Ernesto Lecuona. Esta última es de las más populares zarzuelas cubanas, es una pieza enmarcada por el amor y el odio, elementos presentes donde varios personajes confluyen y mezclan sus historias con finales inesperados.

María la O ya no más cantar/ María la O hora es de llorar

Y de recordar el tiempo feliz/ De tus besos, que tan fugaz ya voló

María la O todo se acabó/ Tu amor ya se fue de tu corazón

Y jamás él volverá/ María la O sueña en morir

María Caracoles. El Mozambique fue un ritmo muy de moda en la década del 60. Pello el afrokan fue su creador y máximo exponente.

*“Yo digo María Caracoles / que no me bailes más Mozambique/
por mucho que te lo digo/ María Caracoles tus siempre sigues (...)”*

Estela, granito de canela, es una bella canción infantil compuesta por Liuba María Hevia.

Fefita, de José Urfé González. dedicado a María Josefa González y estrenada en 1925. *“! Ay! Fefita, por Dios, no me dejes de amar...”* Este danzón fue muy popular en la época y estuvo incluido en los repertorios de Cheo Belén Puig, Antonio María Roméu, la Fajardo, la orquesta Aragón, Melodías del 40, entre otras.

Macorina. Abelardo Barroso. María Calvo Nodarse. Guanajay, Pinar del Río, 1892. Calificada como la Mata Hari cubana, se sabe que la Macorina, además de ser la 1ra mujer que obtuvo licencia y manejó un auto, tuvo una vida disipada, de la cual en sus años de vejez se arrepintió. Falleció en La Habana.

*“Ponme la mano aquí, Macorina, pon pon pon
Tus pies dejaban la estera/ Y se escapaba tu saya
Buscando la verde raya/ Que al ver tu talle tan fino
Las cañas azucareras/ Se echaban por el camino
Para que tú las molieras/ Como si fueses molino”*

Lili (1959). Última composición de Miguel Rafael Companioni, quien fue sobre todo un trovador. Brilló en las serenatas y de su participación en ellas surgieron innumerables obras con nombre de mujer. Componía, por encargo, para clientes muy exigentes. Herminia, Rosalba, Ester, Emilia, entre otras, aparecen entre esas canciones

¿Cómo utilizar los temas seleccionados en clases?

En este trabajo no aparece la clase completa, solo se presentan algunas actividades.

Cada canción se adecuará a las características del grupo y al nivel del estudiantado.

El profesor debe buscar la audición para que los estudiantes perciban la obra en toda su magnitud, y puedan apreciar no solo la letra, sino también el sentimiento que encerraba cada una de esas composiciones. La melodía, el ritmo son igualmente importantes para el desarrollo de la clase

Marilú

Busqué la soledad

Junto al mar me fui a vivir

No sé cuándo llegó

Mas sé que soy feliz

Coro Ohhh con mi muchacha

Ahhh Marilú

Todos los días a la misma hora

Ella llega a mi ventana

Me despierta con alegría

Es ella la novia mía

Coro Ohhh con mi muchacha

Ahhh Marilú

Yo quiero vivir así

Con ella ser muy feliz

Y aquí en esta playa

Con sol y con estrellas

Coro Ohhh con mi muchacha

Ahhh Marilú

- 1- Marca con una X con cuál de estos sinónimos ha sido utilizado el vocablo **soledad**

a) ___ desierto b) ___ retiro c) ___ despoblado d) destierro

1.1- Explica el porqué de tu selección

2- ¿A dónde se fue a vivir? _____

2.1- Escribe todas las palabras que encuentras asociadas a ese lugar

3- En el texto se utilizan dos tiempos verbales que ya conoces. ¿Cuáles son? ¿Por qué crees que se han empleado?

4- ¿Estás de acuerdo con ese título que le dio el autor o quieres ponerle otro? ¿Cuál?

María Cristina

María Cristina me quiere gobernar

Y yo le sigo, le sigo la corriente

Porque no quiero que diga la gente

Que María Cristina me quiere gobernar.

Que vamos pa' la playa, allá voy

Que coge la maleta, y la cojo

Que tírate en la arena, y me tiro

Que súbete en el puente, y me subo

Que tírate en el agua. ¿En el agua?

No no no María Cristina que no, que no, que no, que no

¡Ay! ¿por qué? María Cristina me quiere gobernar

¡oye! Me quiere gobernar.

Que vamos para el río, allá voy

Que súbete en la loma, y me subo

Que baja de la loma, y me bajo

Que quítate la ropa, me la quito

Que tÍrate en el rÍo, ¿en el rÍo?

No no no no María Cristina, que no, que no, que no, que no

¡Ay! ¿por qué?

María Cristina me quiere gobernar, oye me quiere gobernar

¡Qué no, que no! me quiere gobernar.

1- Escucha atentamente y completa la letra de la canción:

El sinónimo de estos vocablos o frases se encuentran en el texto. Localízalos:

- a) equipaje
- b) colina
- c) desciende
- d) atiende

2- ¿Con cuál del significado es utilizada la palabra gobernar?

___ presidir ___ cuidar ___ mandar ___ abastecer

3- Te diste cuenta de que hay un grupo de frases exclamativas. ¿Puedes identificar alguna de ellas? ¿Para qué crees que sirven? Tu profesor te puede ayudar.

4- Subraya los verbos que encuentres en el tiempo que estamos estudiando en esta unidad. ¿Qué expresan?

5- Por la actuación del personaje, te percatas de su carácter. Escribe una oración en la que reflejes ese rasgo de su personalidad.

6- Une los elementos de las tres columnas y conocerás más sobre estos personajes

- | | | |
|-----------------------------|------|------------------------|
| a) La relación de la pareja | pero | muy pequeños |
| b) No es fácil vivir | es | no lo dejaba tranquilo |
| c) Tuvieron que divorciarse | son | una mujer tan mandona |

- d) Los hijos de la pareja con muy amorosa
- e) Cuando se casaron, ella era no la aguantó más
- f) El marido era bueno porque difícil

7- Escenifica con tu compañero más próximo, el diálogo de la pareja.

8- Ahora relata, como en un cuento, lo que ocurre en la canción.

Yolanda

Esto no puede ser no más que una canción

_____ una declaración de amor

Romántica sin reparar en _____

Qué _____ precio a lo que siento ahora _____.

Te amo

Te amo

Eternamente te amo.

Si me _____ no voy a morirme

Si he de morir que _____ contigo

Mi soledad se siente acompañada

Por eso a veces _____ que necesito,

Tu mano

Tu mano

Eternamente tu mano

Cuando te vi sabía que _____

Este _____ descubierto

Tú me desnudas con _____

Me abres el pecho siempre que me colmas

De amores

De amores

Eternamente de amores

Si alguna vez me siento derrotado

_____ a ver el sol cada mañana

Rezando _____ que me has enseñando

Miro tu cara y digo en la ventana

Yolanda, Yolanda

Eternamente Yolanda

1- Completa los espacios en blanco

2- Escribe SÍ en la opción que mejor complete la oración siguiente, de acuerdo con la información aportada por el texto, y NO en las restantes.

Estamos ante una gran canción de amor porque

___ fue escrita para una mujer

___ el autor quiere morir junto a su amada

___ es un canto a la eternidad I

3- La frase “**a raudales**” empleada en el texto, significa:

a) en abundancia b) en copia c) en riquezas

4-Pablo y Yolanda, son los protagonistas de esta historia. A pesar de estar divorciados, y tener nuevas relaciones, han encontrado un hermoso equilibrio, el de estar juntos siempre que pueden para disfrutar de la familia que crearon, en las buenas y en las malas, sin perder un detalle ni descuidar el carácter y la personalidad de cada uno de los seres que aman. ¿Qué opinas de esa situación? ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?

5- Lleva al estilo indirecto

“Si me faltaras no voy a morirme

Si he de morir que sea contigo”

6- ¿Qué entiendes con las frases

a) “Me abres el pecho siempre que me colmas

De amores”

b) “Este temor de hallarme descubierto”

7- Completa el cuadro

sustantivo

adjetivo

verbo

declaración

morir

romántica

7.1- Selecciona una de las palabras escritas y redacta una oración relacionada con el contenido de la canción

8- ¿Cómo valoras el amor que siente la pareja? Escribe tu opinión y luego discútela con tus compañeros.

CONCLUSIONES

“La música es la más bella forma de lo bello” José Martí

La música continúa siendo un punto de partida ideal para la enseñanza en general, y más para la enseñanza de ELE.

Para los alumnos extranjeros que cursan estudios en el país, es importante que conozcan sobre la música cubana, fundamentalmente aquella que tiene como fuente de inspiración la mujer, por la diversidad de culturas e ideología que tienen. Y los profesores son los encargados de cumplir esta misión.

Luego de un breve recuento sobre algunos temas musicales que tienen como título el nombre de la mujer, se presentaron algunas actividades que se pueden desarrollar en clases, siempre teniendo en cuenta el nivel en el que se encuentran los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fernández Retamar, Roberto. Algunas consideraciones sobre la cultura en las que interviene José Martí. Casa de las Américas. (nov dic) 1983

La Macorina, un personaje de leyenda. Trabajadores.cu

web@radiorebelde.icrt.cu

www.periodicovictoria.cu

CHAMACO, DEL TEATRO AL LARGOMETRAJE DE FICCIÓN

Autor: Dr. C. 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 teatro al largometraje de ficción del cine cubano, pues el teatro no ha contado con suficientes estudios que revelen las particularidades del proceso de adaptación en este tipo de filmes. Para ello se analiza el caso particular de la obra de teatro “Chamaco”, del dramaturgo cubano Abel González Melo, adaptada por el cineasta Juan Carlos Cremata Malberti en su largometraje de ficción homónimo. Por tanto, se analizan los procedimientos utilizados por Cremata en la adaptación de la obra de González Melo, lo que permitirá valorar las peculiaridades de esta adaptación fílmica y determinar la tendencia adaptativa asumida.

Palabras Claves: adaptación, obra de teatro, largometraje de ficción, cine cubano, procedimientos adaptativos, tendencias adaptativas

KID, OF THE THEATER TO THE FICTION FEATURE FILM.

SUMMARY

The following work explores the adaptive process of the theater to the fictional feature film of Cuban cinema, since the theater has not had enough studies to reveal the peculiarities of the adaptation process in this type of film. For this, the particular case of the play “Chamaco”, by the Cuban playwright Abel González Melo, adapted by the filmmaker Juan Carlos Cremata Malberti in his homonymous fiction feature film is analyzed. Therefore, the procedures used by Cremata in the adaptation of González Melo's work are analyzed, which will allow us to assess the peculiarities of this film adaptation and determine the assumed adaptive tendency.

Key-words: adaptation, play, feature film, Cuban cinema, adaptive procedures, adaptive trends

INTRODUCCIÓN

La literatura puede servir como fuente de inspiración al cine. Así pues, el reforzado binomio literatura-cine ha recibido la atención de importantes centros de la enseñanza superior en todo el mundo, donde se han creado espacios teóricos y docentes que profundizan en la naturaleza de las adaptaciones cinematográficas, así como las teorías y métodos para el análisis de las mismas, desde ópticas tan distintas como pueden ser el análisis del filme como texto e intertexto, y las estrategias semióticas para su comprensión, entre otras.

Diversos especialistas e investigadores han trabajado con el vínculo entre cine y teatro y sus adaptaciones (los profesores Carmen Peña- Ardid, Juan Antonio Ríos-Carratalá, Eduardo Pérez Rasilla, entre otros muchos) en el mundo. En el caso de Cuba, también pueden mencionarse algunos trabajos realizados en cuanto a las adaptaciones de puestas teatrales, después de la fundación de ICAIC en el año 1959. El autor Luciano Castillo es un crítico e investigador cinematográfico. En su trabajo “El teatro cubano en el cine: una película sin telón final”, analiza el proceso de la evolución entre cine y teatro

desde los años sesenta hasta los años noventa. Este trabajo menciona los textos teatrales clásicos cubanos que se adaptaron al cine y al final del trabajo el autor plantea que el telón no puede cerrarse. En efecto, no debe cerrarse porque en el siglo XXI se han realizado varias adaptaciones fílmicas de obras teatrales que merecen la atención de la crítica y los especialistas.

Se hace necesario continuar las investigaciones para completar este estudio que incluya lo realizado en el presente siglo. No obstante, pueden encontrarse algunos trabajos que de forma general se refieren a esta época; como el libro “Análisis de la dramaturgia cubana actual”, del autor José Luis García Barrientos que se centra en el primer trienio (2009 - 2011). Otros dos títulos son: “Teatro del siglo XXI. Presentación versus representación” por José Gabriel López Antuñano; y “El teatro del siglo XXI”. Estos libros solamente se refieren al panorama teatral actual (el siglo XXI) sin relacionarlo con el cine, lo cual demuestra la necesidad de realizar investigaciones que aborden las adaptaciones cinematográficas de obras teatrales, aspecto en el cual se centra este trabajo.

La adaptación de obras literarias al cine constituye un interesante campo de estudio para comprender las relaciones entre los dos medios, especialmente en el fenómeno teatro/cine. Sin duda, cada vez más entre investigadores, críticos y espectadores surge mucho interés a la cuestión si la película debe fidelidad a la obra literaria; dicho en otras palabras, si las diferencias existentes entre las obras literarias y las películas están relacionadas con las distintas épocas del escritor y del director. Los disímiles contextos son esenciales para que los lectores y espectadores entiendan cabalmente las distancias que recorre una película con respecto a la obra que le sirve de fuente. Por lo tanto, existe un peligro en la adaptación cinematográfica que no debe dejarse de advertir: el riesgo de las malas interpretaciones por parte de los guionistas y/o directores de cine al acomodar un texto literario al lenguaje cinematográfico.

En Cuba, hay muchos directores que han hecho adaptaciones cinematográficas de obras literarias, por ejemplo, Humberto Solás, Tomás Gutiérrez Alea, Enrique Pineda Barnet, Fernando Pérez, Julio García Espinosa, Manuel Octavio Gómez, Juan Carlos Cremata Malberti, entre otras figuras, muchos de los cuales están entre los mejores

realizadores cubanos que han asumido dicho riesgo al enfrentar, desde el celuloide, variadas obras de la literatura.

Juan Carlos Cremata, quien se considera como una de las figuras emblemáticas del campo cinematográfico cubano e iberoamericano, ha realizado numerosos filmes derivados de obras literarias. *Chamaco* es uno de ellos, basado en la obra teatral homónima, del autor cubano Abel González Melo. Se han publicado algunos análisis estéticos de esta película que abordan aspectos como la música, la fotografía, la edición, entre otros. Pueden mencionarse los trabajos “Chamaco es una película amarga”, y “Juan Carlos Cremata estrena en Miami su polémico filme”, en el año 2011.

Sobre el texto teatral se han realizado algunos análisis como el asumido por José Luis García Barrientos en su libro “Análisis de la dramaturgia cubana actual”, y el Dr. Juan Ramón Ferrera Vaillant en su trabajo “Análisis de la obra teatral “Chamaco”, de Abel González Melo”. Pero hasta el momento no se ha encontrado un análisis que realice un estudio comparativo detallado y característico del proceso de adaptación al cine de la obra “Chamaco”. 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, teniendo en cuenta el largometraje *Chamaco*, del realizador cubano Juan Carlos Cremata, basado en la obra teatral, del dramaturgo Abel González.

Frente a la necesidad de conocer mejor el estudio comparativo entre el largometraje de ficción *Chamaco*, del director Cremata y la obra teatral homónima de Abel González, son insuficientes (o casi nulos) los trabajos que corresponde a esta necesidad y que repercutirían favorablemente en el proceso de análisis de las adaptaciones de obras teatrales en el largometraje de ficción del cine cubano. Por ello, este trabajo tiene el propósito de caracterizar la adaptación filmica de *Chamaco*, 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 obras de teatro al cine 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

“Chamaco”, del teatro al cine.

A partir de aquí se hace un análisis literario y fílmico de Chamaco, respectivamente, acompañado de las biografías del escritor Abel González Melo y el director Juan Carlos Cremata; luego, se analizan los procedimientos y la tendencia de la adaptación cinematográfica de dicho texto teatral con el fin de valorar el proceso adaptativo en sentido general.

Abel González Melo y su obra teatral “Chamaco”.

La obra teatral “Chamaco” fue escrita por Abel González Melo en el 2004. Él nació en La Habana el 14 de enero de 1980 y desde 2006 reside en España. Es graduado de Licenciado en Teatología, en el Instituto Superior de Arte y ha completado su formación en el Royal Court Theatre de Londres, el Maxim Gorki Theater de Berlín y la Universidad Complutense de Madrid. Es profesor cubano de dramaturgia y teatro Latinoamericano y Caribeño en el Instituto Superior de Arte (ISA), escritor que ha publicado varios libros de cuentos, poesía, crónicas y teatro. Algunos de ellos son: Cuento: “Perderás la tierra”, (Ediciones Extramuros, 2002), “La casa del herrero” (Letras Cubanas, 2004); Poesía: “Temor del que contempla” (Casa Editora Abril, 2004); Crónica y ensayo: “Cada vez que te digo lo que siento”, “Cercanías con Abelardo Estorino” (Ediciones Reina del Mar, 2005) y Teatro: “La gansa de plata” (Ediciones Extramuros, 2000), “Chamaco” (España, 2006).

El dramaturgo ha visto representadas sus obras “Chamaco” (publicada en España, Cuba, Italia, Estados Unidos y Argentina), estrenada por el grupo teatral “Argos Teatro”, en La Habana –puesta que obtuvo el Premio Villanueva de la Crítica Teatral cubana--, por Teatro Rumbo en Pinar del Río, por la compañía turca Semaver en Estambul, por La Má Teodora en Miami; y “Por gusto” (Origami Teatro), ambas con gran éxito de público. Dentro de su producción dramática se destacan además “Ubú sin cuernos”, “Adentro”, “Talco”, y “Nevada”. Fue editor de la revista cubana de artes escénicas Tablas. Ha trabajado como

asesor dramático de Teatro El público y Origami Teatro y es miembro de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC).

Trabajos suyos han aparecido en numerosas publicaciones culturales cubanas y extranjera como “Tablas”, “Revolución y Cultura”, “El Caimán Barbudo”, “La Gaceta de Cuba”, “La Mojiganga”, “Manita en el suelo”, “Extramuros”, “Gestus”, “Perro huevero”, “Cúpulas”, “La Jiribilla”, “Cubaliteraria”, “Actualidad Escénica Cubana”, así como en la revista española “Encuentro de la cultura cubana”. También, ha tenido premios como: Premio Primer Concurso de Dramaturgia de la Embajada de España (2005) por “Chamaco”; Premio Alejo Carpentier de Ensayo (2009); Premio Calendario por su obra El hábito y la virtud (2005); Premio Calendario por su obra Temor del que contempla (2002); Premio Calendario por su obra Memorias de cera (1998); Premio Nacional José Jacinto Milanés por su obra Adentro (2005); Premio de crítica Teatral Mario Rodríguez Alemán de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC), (2004); Premio Dador otorgado por el Instituto Cubano del Libro por Ubú sin cuernos (2003); Premio Luis Rogelio Noguerras por Perderás la tierra (2004) y Premio Yorich (2001) por *El teatro que nos falta*.

Dentro de su producción dramática destaca “Chamaco”. Es la obra dramaturgica más sobresaliente del autor Abel González Melo escrita en el 2004. Esta obra fue concebida en diez capítulos (para representar) por este autor y es la primera estación de la trilogía Fugas de invierno. Compuesta también por “Nevada” y “Talco”. Estas y otras obras han sido traducidas, estrenadas y editadas en diversos países de Europa y América Latina. Uno de sus éxitos más recientes, “Chamaco”, ha sido llevado a la pantalla por Juan Carlos Cremata Malberti, en 2010.

La historia de la obra “Chamaco” ocurre durante la madrugada en la Navidad de cualquiera de estos años. Son diez capítulos alrededor del descubrimiento del cadáver de un joven en el Parque Central de La Habana. El relato habla de cosas bastante sucias, secretos y acerca de las relaciones entre los tres miembros de la familia Depás: Miguel, el difunto, su hermana Silvia y su padre Alejandro, Kárel Darín, el asesino y amante de todos.

Kárel, un joven del campo, espera a la intemperie en el Parque Central. Le da lo mismo jugar una partida de ajedrez que ofrecer placer sexual a alguien de manera furtiva.

Necesita dinero, tiene hambre, debe tres meses de alquiler y no puede regresar sin dinero a su casa donde vive con su tío Felipe Alejo.

De vuelta del bar en que trabaja, Miguel, otro muchacho que está evitando la cena navideña en familia, acepta la apuesta de Kárel de echar una partida y pierde. Pero Miguel no lleva dinero para pagar. Pelean. En un raptó de furia Kárel le asesta una puñalada letal y escapa. Todo esto en los inicios, en el Capítulo I, ha sido presenciado por Roberta, la guardaparques, una loca mendiga que merodea por el Parque Central y quien se convertirá en único testigo del crimen.

La fuga de Kárel lo entró a nuevos abismos. En casa, el tío lo asedia y lo maltrata. El chico, aturdido por el homicidio inesperado, vuelve a la calle y se topa con un cliente: cierto juez investigado por prevaricación. No sabe su relación con el asesinato de Miguel, un inspector de policía obliga al joven a que se adentre en el mundo del juez como carnaza. Kárel al asesinar a Miguel no imaginó las consecuencias que le traería esto. Su implicación en el asunto tendrá más vericuetos que los que él mismo imagina.

Otro de estos momentos, después de la muerte de su hijo recién asesinado, Alejandro Depás sale a la calle a buscar alivio a su desesperación y en un parque seduce y se deja seducir por Kárel Darín. Mientras hablan, Alejandro llora y deja fluir su dolor, frustración e impotencia.

“Chamaco” es la historia del submundo urbano habanero, con su intensidad y su violencia, su corrupción y su locura, su moral y su alevosía. Kárel mata a Miguel por dinero, supuestamente para comer. Miguel acaba de morir y empero, Alejandro, el padre del muerto joven, sale a la calle en busca de “alimento” para el cuerpo.

En esta obra se encuentra el conflicto externo. La historia acontece en Navidad entre el lunes 23 y el jueves 26 de diciembre, la fecha del asesinato coincide con la Noche Buena. Sin embargo, el día Navidad es el nacimiento del salvador, es la noche de paz, sin duda, la navidad simboliza felicidad y deseo; es ese momento de celebración colectiva, o íntima, o de soledad; de exacerbación de la unión familiar. Pero, también es el momento preciso para la muerte del joven Depás. El relato comienza con una catástrofe. Por eso, la fábula revela una serie de fatalidades de los personajes en la trama.

El conflicto interno se da en la lucha del hombre contra sí mismo. En la obra se nos presenta que los personajes andan los ambientes marginales de ética y moral contra sí mismos.

Chamaco como texto posee una estructura externa que pretende imitar los rasgos de un informe oficial, concebida en diez capítulos para representar. Esto le otorga un realismo aparente. Su estructura es la siguiente:

I. Escombros

II. Un espía en la casa del amor

III. El mundo moral

IV. Las rentas

V. Feliz a corto plazo

VI. Mañana será otro día

VII. Escarceos

VIII. Los padres y los hijos

IX. Redada

X. Punto de fuga

La estructura externa: en el inicio de la obra, el autor González Melo sitúa la acción dramática en estos días navideños, en La Habana de noche, donde hay un misterio, al ser hallado muerto un joven, en el Parque Central. ¿Quién es? ¿Cómo y en qué circunstancias ha muerto? ¿Qué papel se permite la acción?, son preguntas que sólo son respondidas al finalizar la pieza. En tanto, un misterio policial llegó al escenario. La trama alcanza su máximo nivel dramático (Clímax), cuando el protagonista principal se entera que el joven al que había asesinado era nada más y nada menos que el hijo del hombre con el cual tenía planeado acostarse, y que además era hermano de su novia.

Finalmente, ante la corrupción que lo rodea y al verse atrapado en su situación escoge el suicidio (Desenlace) que es en definitiva un acto de liberación, se sacrifica a sí mismo para lograr la partida definitiva del mal. Kárel como héroe trágico acepta la fatalidad y se

atribuye la culpa. Sin embargo, su muerte no es necesaria para liberar el mal. No habrá una vuelta al orden porque este no es posible, en tanto cada uno de los restantes personajes lleva una carga de culpa que lo contrapone a principios básicos de ética y moral. Nadie es completamente inocente en esta historia.

En “Chamaco” intervienen ocho personajes, divididos en dos grupos:

Protagonistas: Kárel Darín, un muchacho; Alejandro Depás, un abogado; Miguel Depás, su hijo; y Silvia Depás, hermana de Miguel. El personaje principal de la obra sin lugar a dudas es Kárel pues toda la historia gira en torno a él.

Testigos y fisgones: Roberta López, guardaparques; Felipe Alejo, tío de Kárel; La Paco, florista; y Saúl Alter, policía.

En “*Chamaco*” sus personajes todos conviven bajo un silencioso y aceptado consenso donde esa tríada logra ser funcional. Sus disímiles naturalezas se mezclan, se cruzan y cohabitan en una aparente aceptación y negociación.

No es una casualidad referente al final del relato, según el desarrollo de la trama de la obra, podemos observar a los personajes por sus características propias que traen el resultado de esta tragedia.

Kárel, un muchacho de campo o puede ser un muchacho cualquiera de la Cuba de estos tiempos, emigra del campo y vive en la casa de su tío en La Habana. Él sale a caminar por su ciudad como todos los días, no trabaja, no estudia, es irreverente. Le interesa únicamente conseguir dinero para comer, alquilar. Para sobrevivir se prostituye y se convierte en una víctima del medio.

En cambio, es este mismo Kárel quien en la claridad del día vive un amor con la joven Silvia. Ese amor vivido con parámetros que la sociedad considera “normales”.

Silvia, es hermana de Miguel y la novia de Kárel. A su vez, a través de su monólogo conocemos que es una joven doctora, que cumple cabalmente su trabajo, se muestra responsable y lucha por mantener la unión en su desmantelada familia. Sin embargo, “esta correcta conducta” no le impide hurtar del hospital donde labora unas tabletas y dárselas a Kárel para que las venda y obtenga un poco de dinero. Tráfico de drogas, con sutileza o sin ella, pero tráfico de estupefacientes. Esa es una de las

contradicciones de Silvia.

Con respecto a Miguel Depás, es un estudiante y trabajador de un bar a medio tiempo; es mostrado visible y dinámico en el inicio de la obra, el joven hermano de Silvia, asesinado por Kárel.

Alejandro Depás, el padre de Silvia y Miguel Depás, vive solo con sus dos hijos. Él siente que su esposa muerta, quien aparece como personaje ausente en la fábula, lo ha dejado solo. Nos presenta como un respetable padre de familia, pero es irónicamente por lo que además de trabajar en un juzgado busca a jovencitos en medio de la noche para acostarse con ellos. La doble moral entre lo que aparenta ser y lo que realmente es.

Saúl Alter, el policía, también muestra rasgos de corrupción.

La Paco, a nivel de signo desde su mismo nombre masculino llama la atención. La, artículo femenino, se combina con Paco, nombre masculino, para conformar a una “casi muchacha”, que vende flores. Oculta su sexo, se oculta físicamente (su maquillaje externo se contrapone con la máscara moral de los otros personajes, no es mero afeitado, sino el ofrecimiento de una imagen interna más exacta de la florista travesti).

Felipe Alejo por su parte es un viejo homosexual, pero reprime su pasión homoerótica por su sobrino Kárel, para lo cual le exige que le pague la estancia en su casa de alguna forma, ya sea con dinero o con su cuerpo.

Roberta López es una barrendera y guardaparques que sabe mucho de cuanto pasa en las calles de La Habana nocturna. Esta mujer, mediante el vestuario (ropas raídas y sucias superpuestas unas con otras) y su comportamiento (buscar comida o cualquier otra cosa en los latones de basura y vender cosas de dudosa calidad) matizado con cierta locura. Vigila y cuida la estatua del héroe del Parque Central sin lograr proteger a los seres que pasean en medio de la noche.

El mundo dramático de González Melo tiene, como sabemos, su centro en Cuba y sobre todo en La Habana de hoy. Como “*Chamaco*”: el Parque Central, el aire libre, las calles céntricas de La Habana, son los espacios públicos y abiertos donde se desarrolla la acción de los personajes.

Los espacios públicos en la obra alternan con los espacios interiores de las casas. Los parques, las aceras, son la contraparte de los comedores, cuartos, baños. En las calles las “personas implicadas”—viven —se atreven a vivir- lo que muchas veces en el interior de las casas no pueden o no quieren. En las calles y en las casas ocurren hondas, tremendas o frágiles manifestaciones de los cuerpos.

En cuanto al tiempo, no es un azar la fecha escogida por el dramaturgo. El tiempo de la acción acontece en Navidad entre el lunes 23 y el jueves 26 de diciembre, “de cualquiera de estos años”, el día de Navidad tiene un significado importante para los cubanos. Es un momento de celebración colectiva, o íntima, o de soledad, de unión familiar, el muchacho Miguel fue asesinado por Kárel en el Parque Central en la noche de Navidad, lo que provocó tragedia y dolor.

La obra trata acerca de la doble moral, el juego, el sexo, el crimen, el dolor, elementos recurrentes en las piezas de González Melo.

Se presenta el tema de la homosexualidad, fundamentalmente, a través del descubrimiento de un muchacho asesinado en el Parque Central de La Habana, donde se revelan algunos temas contemporáneos de Cuba y el mundo.

Generalmente, el tema de la homosexualidad, en cuanto a su tendencia homoerótica, actúa como motor de la supervivencia: en forma de necesidad fisiológica constante, de vía para obtener dinero o en su relación con el poder.

El muchacho Kárel emigra del campo debido a las malas condiciones que sufría. Dentro de este fenómeno, el guajiro se inserta en el mercado homoerótico para obtener dinero y cambiar su condición de vida. Este mercado está defendido por un policía, que no se viste de uniforme. Aquí, se revela la corrupción policial, judicial, etc.

La obra vuelve sobre el tema de la familia, hay una madre muerta, y la comunicación del padre con los hijos es pésima. El error de Alejandro Depás no está en su preferencia sexual, sino en el engaño, Miguel quiere abandonar la casa porque no puede convivir con su padre. La hermana, Silvia, se siente sola en un contexto que la repele, porque ya no participa de él.

Al final, no se puede dejar de mencionar por su importancia el tema del suicidio en

estrecha relación con el homicidio. Kárel mata a Miguel y luego se suicida con una navaja.

Juan Carlos Cremata Malberti y su filme *Chamaco*.

Juan Carlos Cremata Malberti nació el 18 de noviembre de 1961 en La Habana. Es un director de cine y guionista cubano. Se graduó en 1986 de Teatología y Dramaturgia, en el Instituto Superior de Arte (ISA) de La Habana y posteriormente cursó estudios en la Escuela Internacional de Cine de San Antonio de los Baños, donde se graduó en 1990. Ha tenido una meritoria labor como director de teatro. Su pasión por el teatro lo ha llevado a adaptar y dirigir para el cine obras tan importantes como "*El premio flaco*" (Héctor Quintero) y "*Chamaco*" (Abel González Melo). Posee una interesante filmografía.

Su debut como director de largometrajes se produce en 2002 con *Nada*, obtuvo varios premios como, Premio al Mejor Largometraje de Ficción, en el Festival Internacional de Miami, Estados Unidos, 2003.

Su siguiente filme, *Viva Cuba*, fue merecedor de más de 30 premios, tanto nacionales como internacionales, entre ellos el "Grand Prix Écrans Juniors" en el Festival Internacional de Cine de Cannes en el 2000 y Premio al Mejor Filme en el Festival Internacional de Cine de Wurzburg, en Alemania (2006).

Otra película es el multilaureado *El Premio Flaco*. Este filme está basado en la obra teatral homónima, de Héctor Quintero y es un largometraje de ficción cubano realizado en el 2009. Producido por el ICAIC.

Además, la película *Chamaco* basada en la obra teatral homónima del dramaturgo Abel González Melo, que plantea el tratamiento de la homosexualidad como tema. Es una producción independiente, ajena al tutelaje del Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos (ICAIC), que sin embargo es el organismo estatal que auspicia su exhibición local.

Indiscutiblemente *Chamaco* es una película singular que ofrece una visión de la noche y la vida cubana contemporáneas. La trama trata el "mercado de la carne" y otras miserias humanas, revela algunos fenómenos de la realidad cubana al reflejar un policía

corrupto, un juez homosexual que tiene doble moral y una doctora que vende las pastillas que roba de su hospital, etc., el director Juan Carlos Cremata pone estos tres ejemplos para montar una historia trágica que, al final, con el suicidio, redime un tanto la condición humana, especialmente cuando el asesino, se arrepiente de su acto. Así, mediante la trama puede llamar a los espectadores a pensar en las conductas de transformación humana, porque Chamaco enseña una historia que puede suceder en cualquier lugar y momento desde la perspectiva de nuestra realidad. Por eso, *Chamaco* es una película necesaria, es una película diferente, es una película importante.

Análisis de los procedimientos adaptativos de la película *Chamaco*.

Conservación

Argumento

Al igual que el texto teatral, la historia ocurre durante tres madrugadas en la Navidad de 2006, y es por eso, además, que la película es oscura. Son once capítulos alrededor de la muerte de un joven en el Parque Central. En ella se habla de elementos bastante sucios, secretos que la gente oculta celosamente.

Personajes

En la película se mantienen todos los personajes: Kárel Darín, un muchacho; Alejandro Depás, un abogado; Miguel Depás, su hijo; y Silvia Depás, hermana de Miguel. El personaje principal de la obra sin lugar a dudas es Kárel pues toda la historia gira en torno a él.

Testigos y fisgones: Roberta López, guardaparques; Felipe Alejo, tío de Kárel; La Chupi, florista; y Saúl Alter, policía.

También, se mantienen las características de estos personajes, donde Kárel conserva los elementos caracterológicos presentes en el original teatral.

En relación con el resto de los personajes: Miguel Depás, Silvia, Alejandro Depás, Saúl Alter, La Chupi, Felipe Alejo y Roberta López, debe hacerse notar que la versión cinematográfica optó por respetar los principales rasgos concebidos por Abel González Melo en el original teatral.

Conflicto

En la película también se destaca que los personajes no refieren toda la verdad, todos ocultan un secreto, que a la postre es develado:

Kárel Darín trata de esconder su vida nocturna a los personajes que no participan de ella (Miguel, Silvia, su tío) –igualmente le sucede a los demás personajes-, que es a la vez su fuente de manutención. Lo mismo Alejandro Depás, quien, sabemos por su hijo, ha mantenido durante mucho tiempo una vida oculta, y por las noches busca relaciones homosexuales. Felipe Alejo reprime su pasión homoerótica por su sobrino. Miguel Depás desenmascara a lo largo del texto su problemática relación con el padre. Silvia Depás mantiene en secreto su noviazgo con Kárel. Saúl Alter trata de esconder su relación con La Chupi – ello principalmente en el plano escénico, al no querer tener un contacto físico que los delate un público-, y simula ante el tío no conocer a Kárel, con ello expone un dudoso comportamiento policial, que se remarca al no vestir con uniforme. La Chupi oculta su sexo. Se oculta físicamente (su maquillaje externo se contrapone con la máscara moral de los otros personajes). Por último, la guardaparques es quien único conoce desde el inicio la verdadera identidad del asesino, que si bien la devela en el segundo cuadro, la distorsión de tiempo y espacio en que se desarrolla la historia hace que mantenga oculta la información.

Espacio y Tiempo:

El filme también trata una historia que sucede en el año 2006, durante tres madrugadas en la Navidad. Una de las exigencias del filme y de la obra es representar La Habana, por lo que se filma en locaciones capitalinas (tanto exteriores-Parque Central, la acera del Louvre, el cine Yara-, como interiores) donde se hacía apreciable el fenómeno narrado en el original literario. Para los interiores se siguen las descripciones aparecidas en las obras. Por ejemplo:

El comedor aparece amueblado de una manera sencilla, pero sin mal gusto. La mesa, de madera oscura, posee dos trinquetes pequeños en sus laterales, de modo que se le pueden añadir paneles para ampliarla en caso de que acudieran muchos invitados a cenar.

Estos elementos son reproducidos en las imágenes y ayudan a caracterizar la situación

y los personajes.

Otros elementos, son mantenidos en ambas obras, como:

No hay ventanas. Una puerta de entrada, una al fondo y una al lateral derecho que permite el acceso a la cámara contigua, perfectamente visible en este momento, donde duerme Kárel Darán casi todas las noches.

Se conservan casi exactamente algunas de las escenas que transcurren en el texto teatral en la adaptación cinematográfica. Sin duda, estas personas son muy semejantes a su referente literario.

Supresión

La forma del texto teatral es muy especial en todos los tipos de literatura. Aunque posee características comunes de la literatura como, estructura, tiempo, espacio y personaje, la estructura textual del drama es diferente, pues posee acotaciones, diálogos, que son componentes estrictamente verbales del drama.

En este trabajo se destacan especialmente el contenido de los diálogos. La película *Chamaco* los copiaron el 99 por ciento del texto original. Aunque, estos elementos casi todos aparecieron en la pantalla, pero todavía existe poca diferencia entre el cine y el texto original. Por lo tanto, los cineastas se ven obligados, en algunas ocasiones, a eliminar ciertos elementos que existen en el referente literario.

En cuanto a la modificación, se puede señalar que el director realizó cambios que no afectaran la idea central del texto teatral. En *Chamaco*, también aparecen una serie de modificaciones con respecto al original literario inspirador, entre los más evidentes, se encuentran las siguientes.

Argumento

A diferencia de la obra original, en este filme Cremata transformó o cambió las palabras de algunos diálogos en la película para llevarlas al lenguaje cinematográfico. Para destacar este punto, colocaremos a la izquierda los ejemplos de la obra original y en la columna derecha se pondrán los hechos acontecidos en el filme.

En cuanto a este punto, la película cambió poco, transformó el nombre de La Paco, en

el texto teatral hace uso de este nombre y en la película de Chupi.

El texto teatral “*Chamaco*” fue llevado a la pantalla por el director Juan Carlos Cremata. A la hora de filmar es respetada la estructura de la obra de teatro. Sin embargo, bajo la circunstancia de respetabilidad Cremata modifica la estructura externa de la película. En el texto “*Chamaco*”, el escritor Abel González Melo lo concibió en diez capítulos para representar el texto teatral, pero el director Cremata cambió su forma y redactó once capítulos e incorporó algunos títulos nuevos. Ofrecemos la siguiente comparación:

Texto teatral	Película
I. Escombros	I. Escombros
II. Un espía en la casa del amor	II. Dos horas antes
III. El mundo moral	III. El mundo moral
IV. Las rentas	IV. Rentas
V. Feliz a corto plazo	V. Pactos
VI. Mañana será otro día	VI. Mañana será otro día
VII. Escarceos	VII. Escarceos
VIII. Los padres y los hijos	VIII. Infierno
IX. Redada	IX. Purgatorio X. Oscuridad
X. Punto de fuga	XI. Fuga

Añadidura

En la película el acertado uso de los sonidos, la música, las luces y la escenografía, nos permite disfrutar la adaptación de la obra de teatro al cine.

Argumento

Sobre el trabajo con el sonido, se nota como el incidental está encaminado a conferir veracidad a las locaciones descritas en el texto literario y el instrumental es un apoyo para la representación de sentimientos y determinadas situaciones dramáticas. Por ejemplo: al inicio del capítulo IV (Rentas) se escuchan ladridos de perros y el sonido de

radio reloj. Hay más en el capítulo IX, se agregó una escena en la que La Chupi canta una canción para destacar el sentimiento de soledad.

También se incluyen escenas que no aparecen en el libro. Donde el director de la película se tomó algunas libertades en la versión al cine. Por ejemplo:

La casa estaba horriblemente desordenada con muchos libros amontonados en el lado del pasillo.

Mediante este análisis se ha tratado de observar cómo funcionan los procedimientos transpositivos del filme.

Según nuestra investigación esta adaptación pertenece a la tendencia: Fidelidad esencial y aparental o adaptación fiel.

De manera que, en el filme predomina la fidelidad esencial, es decir que el director trata de mantener la mayor similitud posible con el texto teatral, y respeta la obra original a las precisiones estructurales, estilísticas, ideotemáticas e incluso a los pequeños detalles de la obra.

CONCLUSIONES

A través de esta investigación se puede conocer que la literatura con el cine tiene una relación inseparable. Se destaca el vínculo entre el teatro y el ICAIC, por el cual aparecen muchas películas que son derivadas de textos teatrales desde el año 1959 hasta este momento, se considera que las obras de teatro han llegado a tener mucha importancia en el campo cinematográfico de Cuba.

En cuanto a este punto, esta investigación estudió detalladamente el análisis del texto teatral “Chamaco” y la película homónima, acompañados de las dos breves biografías del escritor cubano Abel González Melo y el director Juan Carlos Cremata Malberti. A la vez, tuvo en cuenta el paso del teatro a las adaptaciones cinematográficas y al mismo tiempo coadyuvó al estudio del tema de las obras artísticas, valorado como duro, oscuro, amargo, marginal, sórdido y sin esperanza.

El análisis de estos procedimientos da la medida y calidad con que el texto teatral ha sido adaptado. Al mismo tiempo se logró valorar la adaptación cinematográfica de “Chamaco”, ya que existía un insuficiente estudio sobre la comparación entre dicho

texto y la película *Chamaco*.

Entre los procedimientos, la conservación toma su mayor proporción dentro de esa adaptación. Ha permitido que la mayoría de los personajes hayan sido mantenidos en la versión cinematográfica, así como el ambiente, algunos trozos de diálogos y otros aspectos que fueron llevados de forma muy conservadora a la película.

Aunque, la añadidura y la modificación toman menor proporción en el proceso de la adaptación, ellos permiten que se coloquen nuevas situaciones en el guión o ha sido adaptada de forma parcial y sufre una serie de cambios y transformaciones, con la idea de reforzar el argumento del filme. Eso es importante en el proceso de la adaptación.

La supresión ha permitido analizar cada elemento que ha sido eliminado del texto teatral en el guión.

Además, según los presupuestos con que se han operado en este trabajo, han permitido ubicar esta adaptación bajo la tendencia adaptativa principal de *Fidelidad esencial y aparental*.

Por último, este trabajo nos ha permitido valorar la significación y la importancia de las tendencias adaptativas a la hora de llevarse obras literarias a la pantalla grande.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armas Fonseca, Paquita: "Chamaco: una predicción fallida". Disponible en http://www.lajiribilla.cu/2011/n552_12/552_32.html (Consultado el 16 de abril de 2020).

Ferrera Vaillant, Juan Ramón: "El discreto encanto de las adaptaciones". Santiago de Cuba, Ediciones Santiago, 2007.

_____: *Escritos sobre celuloide*. Cienfuegos, Reina del Mar Editores, 2010.

González Mirabal, Mayle: "Chamaco: una película de Juan Carlos Cremata". Disponible en <http://www.oncubamagazine.com/cultura/chamaco-una-pelicula-de-juan-carlos-cremata/> (Consultado el 18 de abril de 2020).

González Melo, Abel: Disponible en www.cniae.cult.cu/, [www.ecured.cu/index.php/Abel González Melo;www.cniae.cult.cu/ChamacoArgosTeatro.htm](http://www.ecured.cu/index.php/Abel_González_Melo;www.cniae.cult.cu/ChamacoArgosTeatro.htm) (Consultado el 13 de mayo de 2020).

González Mirabal, Mayle: "Chamaco: una película de Juan Carlos Cremata". Disponible en <http://www.oncubamagazine.com/cultura/chamaco-una-pelicula-de-juan-carlos-cremata/> (Consultado el 18 de abril de 2020).

José Antonio Pérez Bowie: "Teatro y cine: un permanente diálogo intermedial". Disponible en <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/596/598> (Consultado el 5 de enero de 2020).

Lezcano, José Alberto: "El teatro y el cine: un largo combate", en *Cine Cubano*, No. 129, La Habana, 1990, p. 60-65,.

Luis García Barrientos, José: *Análisis de la dramaturgia cubana actual*. Casa Editorial Tablas –Aarcos, 2011.

Martín Pastrana, Ailyn: "Juan Carlos Cremata: 'Soy un defensor de lo diferente'". Disponible en <http://www.cubacine.cult.cu/noticias/»-chamaco-del-parque-central> (Consultado el 18 de abril de 2020).

Méndiz Noguero, A.: "Diferencias estéticas entre teatro y cine. Hacia una teoría de la adaptación dramática", F. Eguiluz, 1994, p. 331-340.

Orgado, Samuel: "Chamaco del Parque Central". Disponible en <http://www.cubacine.cult.cu/noticias/»-chamaco-del-parque-central> (Consultado el 22 de abril de 2020).

Pérez Betancourt, Rolando: "Chamaco: sensibilidad y pericia". Disponible en http://www.cubacine.cult.cu/a_proposito/»-chamaco-sensibilidad-y-pericia (Consultado el 19 de abril de 2020).

_____: "Chamaco", en *Granma*, viernes 26 de febrero de 2010, La Habana, p.6.

Polanco Yinett: "Chamaco es una película gay", entrevista con Juan Carlos Cremata. Disponible en http://www.lajiribilla.cu/2012/n580_06/580_26.html (Consultado el 16 de abril de 2020)

EDUCACION- CIENCIA-TECNOLOGIA Y TELETRABAJO EN LA IMPRONTA DE NUESTROS DIAS. UNA EXPERIENCIA EN EL2

Autoras: MSc. Malena Rodríguez Rodríguez, malena.rr@fenhi.uh.cu
MSc. María del Carmen Rodríguez López, mariac@uo.edu.cu

Universidad de La Habana/ Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

RESUMEN

Dentro de nuestra política científica y tecnológica que la Educación Superior cubana ha insertado en su actividad efectiva, se van combinando Ciencia-Tecnología y Educación como una tríada con sus heterogeneidades particulares, pero en la que cada una labora hacia un mismo fin: la divulgación del conocimiento, la investigación y la práctica. Se impone hoy valorar cuestiones profundas y recurrentes que pueden propiciar un mejor desarrollo humano, una mayor influencia e importancia de la Educación en el avance científico y tecnológico. Se está viviendo hace casi 6 meses un escenario crucial en el país, enfrentando la nueva pandemia de la COVID-19 y se ha tenido que recurrir a la variante del teletrabajo, una manera inteligente y viable de utilizar los conocimientos y competencias técnicas de los trabajadores que laboran desde sus hogares y continúan estableciendo una relación con su institución. La relación individuo-conocimiento se hace más fuerte ahora con el apoyo de la tecnología. Para adentrarnos en algunos de los aspectos señalados se presenta el siguiente trabajo con el objetivo de evidenciar y valorar el estrecho vínculo Educación-Ciencia-Tecnología y Teletrabajo en la que se encuentra imbricado el conocimiento en el contexto social cubano que se vive con la pandemia del nuevo coronavirus; particularmente cómo se puede continuar desarrollando el proceso educativo con la autogestión del aprendizaje, en la interacción con otros estudiantes de Español como segunda lengua(EL2) y el profesor a través del trabajo con herramientas digitales como las redes sociales, utilizando efectivamente el chat como vía de comunicación virtual y de desarrollo de habilidades comunicativas.

PALABRAS CLAVE: Educación, Ciencia, Tecnología, teletrabajo, EL2, autogestión del aprendizaje, herramientas digitales, redes sociales, chat.

SUMMARY

Within our scientific and technological policy that Cuban Higher Education has inserted into its effective activity, Science- Technology and Education are being combined as a triad with their particular heterogeneities, but in which each one works towards the same goal: the dissemination of the knowledge, research and practice. It is imperative today to assess deep and recurring issues that can promote better human development, a greater influence and importance of Education in scientific and technological advancement. A crucial scenario has been going on for almost 6 months in the country, facing the new COVID-19 pandemic and it has had to resort to the variant of teleworking, an intelligent and viable way of using knowledge and technical skills of workers who work from home and continue to establish a relationship with their institution. The individual-knowledge relationship grows stronger now with the support of technology. To delve into some of the aforementioned aspects, the following work is presented with the aim of demonstrating and evaluating the close link between Education-Science-Technology and Telework, in which knowledge is embedded in the

Cuban social context that is experienced with the pandemic of the new coronavirus; particularly how the teaching –learning process can continue to be developed with the learning self-management, in the interaction with others students of Spanish as a second language (EL2) and teacher using chat as a means of virtual communication and development of communication skills.

KEY WORDS: Education, Science, Technology, teleworking, EL2, learning self-management, digital tools, social networks, chat.

INTRODUCCIÓN

Dentro de nuestra política científica y tecnológica que la Educación Superior cubana ha insertado en su actividad efectiva, se van combinando Ciencia-Tecnología y Educación como una tríada con sus heterogeneidades particulares, pero en la que cada una labora hacia un mismo fin: la divulgación del conocimiento, la investigación y la práctica.

Nuestra Educación se ha levantado a pesar de las imposiciones exteriores y ha encontrado en el contexto social contemporáneo nuevas vías de desarrollo y análisis, ha encontrado desde la pertinencia social en la masa universitaria, un motor impulsor para sus repercusiones, aunque ello no nos exenta de seguir trabajando sobre esta arista.

La Universidad hoy se convierte en pilar fundamental de las relaciones individuo-conocimiento. El papel trascendental de la Revolución cubana va muy unido a esta premisa. La Revolución cubana no solo es una Revolución que no habrá de detenerse en las transformaciones económicas, sociales y políticas, sino también es una Revolución que no habrá de detenerse en el gran desarrollo cultural y científico de la nación. Las palabras del antiguo Presidente Dorticós (1963, cit. por Núñez 2010: 32) expresaron con claridad el pensamiento.

Se impone hoy valorar cuestiones profundas y recurrentes que pueden propiciar un mejor desarrollo humano, una mayor influencia e importancia de la Educación en el avance científico y tecnológico.

Se está viviendo hace casi 6 meses un escenario crucial en el país, enfrentando la nueva pandemia de la COVID-19 y se ha tenido que recurrir a la variante del teletrabajo, una manera inteligente y viable de utilizar los conocimientos y competencias técnicas de los trabajadores que laboran desde sus hogares y continúan estableciendo una relación

con su institución. La relación individuo-conocimiento se hace más fuerte ahora con el apoyo de la tecnología.

Para adentrarnos en algunos de los aspectos señalados se presenta el siguiente trabajo con el objetivo de evidenciar y valorar el estrecho vínculo Educación-Ciencia-Tecnología y Teletrabajo, en la que se encuentra imbricado el conocimiento, en el contexto social cubano que se vive con la pandemia del nuevo coronavirus; particularmente cómo se puede trabajar para interactuar con estudiantes de Español como segunda lengua(EL2) a través de herramientas digitales como las redes sociales, haciendo uso del chat como vía de comunicación virtual y de desarrollo de habilidades comunicativas.

DESARROLLO

El desarrollo científico universitario presupone un avance notable en las áreas del conocimiento, en las disímiles materias impartidas desde las carreras, ya sean de ciencias duras, sociales u humanísticas. Todo ello ha pasado por una evolución en la que se han gestado cambios oportunos en este sentido y que han dado lugar a la representación de Universidad que nos encontramos hoy.

Según el investigador Núñez Jover (2010:38) la idea de universidad que se fue construyendo a través de los discursos y prácticas de los actores externos e internos se resume en:

1. La universidad, fuertemente articulada a las necesidades del desarrollo del país, es una institución clave para la Nación –desde el ángulo de las interacciones, destaca el intercambio directo con personalidades clave del gobierno revolucionario, así como el énfasis mayor puesto en las ciencias y las ingenierías.
2. La universidad es una institución que pertenece al pueblo.
3. La universidad se debe distinguir por ser una institución de investigación y formación de alto nivel.

Pero, ¿qué sucede si esa formación continua del estudiantado, esa relación individuo-conocimiento se debe patentizar desde casa debido a una situación epidemiológica?

Se está viviendo hace casi 6 meses un escenario crucial en el país, enfrentando la nueva pandemia de la COVID-19 y se ha tenido que recurrir a la variante del teletrabajo. La relación individuo-conocimiento se hace más fuerte ahora con el apoyo de la tecnología.

Por ejemplo, en Colombia, el Teletrabajo es una forma de organización laboral, que consiste en el desempeño de actividades remuneradas o prestación de servicios a terceros utilizando como soporte las Tecnologías de la información y la comunicación para el contacto entre el trabajador y la empresa, sin requerirse la presencia física del trabajador en un sitio específico de trabajo (Ley 1221 de 2008 artículo 2, cit. por Sánchez y Puertas, 2012: 218).

Estos autores señalan que desde la perspectiva interaccional, también se podría definir el teletrabajo como un tipo de dinámica del tipo sincrónico y asincrónico entre interlocutores cuyo encuentro y/o relación se da a la luz de motivos claramente definidos e intencionados, de lo cual se espera un proceso y producto específico, bien sea orientaciones, tareas en el plano académico, recepción de quejas y recomendaciones, etcétera. En este orden de ideas, dichas interacciones están mediadas por canales como el chat, correo electrónico, wikis, blogs y microblogs, redes sociales y foros de discusión principalmente.

En nuestro país, Cuba, el teletrabajo también adquiere relevancia con respaldo legal en la Ley No. 116/2013, Código de Trabajo, que entró en vigor en junio de 2014. La normativa establece en su artículo 20 que se trata de una forma flexible de empleo que permite al trabajador realizarlo sin su presencia física en la entidad durante una parte importante de la jornada de trabajo, y como norma general implica el uso frecuente de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), al menos con un mínimo de equipamiento.¹¹⁷

Autores como del Prado (2020) y Castillo (2012:208) se refieren a los aciertos del teletrabajo que promueve la utilización de las TIC como una opción de productividad y eficiencia:

¹¹⁷ Entrevista a Marta Elena Feitó Cabrera, viceministra primera del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS) en Cuba. Disponible en: <http://www.cubadebate.cu>

- Manera inteligente y viable de utilizar los conocimientos y competencias técnicas de cientos de miles de jubilados o trabajadores mayores de 60 años con limitaciones para trasladarse de su casa al centro de trabajo.
- Búsqueda de una mayor productividad y efectividad de las personas, con un alto índice de concentración en sus labores.
- Enfoque del trabajo basado en resultados o cumplimiento de objetivos.
- Trabajo más enfocado al manejo de la información, el conocimiento y énfasis en desarrollo de la inteligencia para el trabajo.
- Sostenibilidad de la economía.
- Creación y fortalecimiento de redes sociales.
- Generación de flexibilidad laboral, autonomía personal/empoderamiento.
- Autorregulación y manejo adecuado del tiempo por parte de los teletrabajadores.
- Las estrategias de interacción son claves en esta modalidad.
- Ahorros para las empresas por consumos de energía.
- Ahorros por costos de desplazamientos.
- Ahorros en consumos de combustibles.
- Reducción de la contaminación.
- Mejor distribución geográfica y poblacional.
- Estimulación del uso de las TIC.

Esta forma de trabajo es factible también para el estudiante universitario en tanto se mantiene en contacto con su profesor a través del uso de la tecnología, ello repercute en la autogestión del aprendizaje y ofrece otras ventajas.

Bandura (citado por Soler, Solana, Aymerich y Brugada, 2011, p.1) declara que la autogestión del aprendizaje se entiende como el marco en el cual el estudiante es el principal responsable y administrador autónomo de su proceso de aprendizaje,

encuentra sus objetivos académicos y programáticos, gestiona recursos tanto de tipo material como humano, prioriza sus decisiones y tareas en todo el proceso de su circuito de aprendizaje. Todas estas ideas se encuentran relacionadas con el modelo constructivista señalado por Vigotsky, en el que el estudiante es responsable de la construcción de su conocimiento.

El estudiante adquiere un rol importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje sin demeritar el papel del profesor, pero al trabajar hacia el desarrollo de su propio aprendizaje se hacen más protagónicas sus acciones con el método de la clase invertida, pues el tiempo lo emplea en la resolución de actividades orientadas por el profesor, con la integración de las TIC, idea que tiene puntos de contactos con lo que señala Fernández, Carballo y Delavaut (2008) un modelo educativo basado en recursos, la escuela y el profesor dejan de ser fuentes de todo conocimiento, y el profesor pasa a ser un guía de alumnos para facilitarles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevo conocimiento y destrezas, pasa a actuar como gestor de ambientes con recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador. Parafraseando a estos autores, el profesor podrá abordar temáticas de interés para sus estudiantes, trabajar los contenidos al ritmo y estilo de aprendizaje del estudiante en forma individual o grupal y, por último, crear ambientes agradables que faciliten el aprendizaje en interacción con la tecnología y con otros individuos.

Las TIC ofrecen posibilidades educativas sorprendentes para hacer posible este aprendizaje constructivo, participativo, activo, autónomo, creativo y reflexivo favoreciendo actitudes de búsqueda, investigación, exploración, descubrimiento, comunicación, intercambio y colaboración dentro de un nuevo modelo educativo en el que el discente cobra mayor importancia en el proceso educativo. Y de este modo, a través de las TIC, son posibles los aprendizajes colaborativos aprovechando la inteligencia colectiva (Moreno, 2011). El profesor debe también incidir hacia el logro de este aprendizaje y del trabajo colaborativo, pues según Vygotsky (1987) la esencia de la educación consistiría en garantizar al estudiante herramientas, técnicas y operaciones intelectuales, trabajar teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo, esa distancia expresada en unidades de tiempo entre las actividades del aprendiz limitado a sus

propias fuerzas, y a las actividades del mismo aprendiz cuando actúa en colaboración con otros.

Un hecho palpable es que algunos estudiantes tienen las herramientas tecnológicas para trabajar, pero no tienen las habilidades necesarias, a veces desconocen cómo utilizar las TIC, sus potencialidades o tienen una baja competencia comunicativa, pobreza léxica y necesitan de la ayuda de otros, así sea a distancia. Con el trabajo colaborativo se fomentan valores importantes como la solidaridad, la responsabilidad entre los propios estudiantes y el profesor, incluso en este tiempo de pandemia, aislados en casa.

El estudiante se convierte en uno de los ejes principales de su desarrollo, en interacción con otros. La autogestión del aprendizaje y la asimilación de nuevos contenidos son premisas fundamentales para el logro de su proceso de aprendizaje, un proceso dinámico, significativo y colaborativo que puede estar mediado por las TIC, ahora con la impronta del teletrabajo llevado a cabo por el profesor.

En las clases de EL2 (Español como segunda lengua) el apoyo de las TIC y la interacción es un elemento clave para garantizar el desarrollo exitoso del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, la interacción mediada por herramientas digitales permite crear un clima favorable para los estudiantes extranjeros, integrantes del grupo considerado como nativos digitales¹¹⁸, acuñados por Prensky (2003:3,cit. por Gálvez, 2020).

Estos estudiantes se auxilian de herramientas en su día a día, ya sea para complementar sus tareas de clase o como entretenimiento. Lo que es un hecho es que su forma de pensar, de comunicarse y de actuar, en muchas ocasiones, van condicionadas por la influencia tecnológica.

El investigador Daniel Cassany (2006: 177, cit. por Arbey 2012:13) hace referencia al concepto de literacidad electrónica, para señalar una serie de actitudes, conocimientos,

¹¹⁸ A juicio de Gálvez (2020) Son las primeras generaciones de estudiantes que han crecido rodeados de computadoras, videojuegos, reproductores digitales de música y video, celulares y otras herramientas propias de la era digital. Por ello, Prensky los denomina “nativos digitales”, hablantes nativos del lenguaje digital de las computadoras, celulares e incluso de la Internet .

habilidades y particularidades de la interacción mediatizada por computador. En tanto esta comunicación mediada por el ordenador tiene sus particularidades pues la relación se establece en un entorno virtual en el que la retroalimentación puede ser síncrona o asíncrona.

Estas particularidades recaen en el hecho de que el acto comunicativo es bidireccional en un medio virtual, a través del se procesa, trasmite, intercambia, y negocia información con uno o varios interlocutores de manera inmediata o diferida, con apoyo de la integración de herramientas digitales, también con especificidades, ventajas y desventajas. Es una relación de aprendizaje, de desarrollo si la comunicación se establece efectivamente y con el objetivo de adquirir conocimiento amén de que se pueda contribuir al entretenimiento también.

Para Cassany, (2006, p. 18, cit. por Arbey, 2012) "(...) lo más relevante de la literacidad electrónica es que favorece la integración de otros sistemas de representación del conocimiento en un único formato. El discurso ya no solo se compone de letras: también tiene fotos, video, audio, reproducción virtual, etc. El texto adquiere la condición de multimedia o multimodal" esta cualidad posibilita expresar el mensaje de manera complementaria entre varios lenguajes que se fusionan y proponen una nueva forma comunicativa.

En la educación contemporánea esta forma de fusionar diferentes textos para llegar a mensajes, para hacer más potable la comprensión del contenido y lograr la motivación del estudiante, ha sido muy utilizada en la EL2 en la que las herramientas digitales son mediadoras de esa comunicación con otros. Esta vía es efectiva para lograr la interacción entre estudiante-profesor y estudiante-estudiante, en etapas en las que el teletrabajo es el camino para seguir garantizando la marcha del proceso docente-educativo bajo circunstancias cruciales como una pandemia.

Si se asume la herramienta como mediación es importante profundizar en este concepto, que en palabras de Vygotsky (2001, cit. por Puerta y Sánchez, 2012:66) en el artículo *Escritura y lectura en ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje*, la mediación le posibilita al ser humano, en cuanto sujeto que conoce, tener acceso directo a los objetos; el acceso lo media a través de las

herramientas de que dispone y el conocimiento se adquiere, se construye, a través de la interacción con los demás.

Es un hecho relevante esa relación del individuo con otros para lograr el desarrollo del conocimiento, ese vínculo con la tecnología como medio para interactuar con los demás y aprender de nuevas experiencias desde el uso de diferentes textos.

Ello corrobora la tesis de Sandoval (2004, cit. por Arbey, 2012:13) al reafirmar que tanto para el docente en ambientes virtuales como para el teletrabajador, uno de los aspectos interesantes que le ofrece internet y las tecnologías es la posibilidad de utilizar diferentes recursos para contar una historia de la mejor forma posible, exponer un tema e involucrar al lector, al estudiante o a su público de una manera activa.

Es relevante el hecho que desde esa interacción se contribuya al bien de la sociedad, señalando y debatiendo sobre temas de análisis. Estas tecnologías son mediadoras y a la vez son educativas porque persiguen el mejoramiento del individuo, su formación integral. En esta etapa de aislamiento en casa, debido a los influjos de la nueva pandemia, el uso de las tecnologías también adquiere un carácter humanista en tanto puede contribuir al progreso del mundo desde el mismo hecho de su utilización para lograr atenuar el estrés generado por la situación actual y a la vez para intercambiar conocimientos, comentar experiencias de vida, etcétera.

El uso de la tecnología para generar conocimiento se hace patente en nuestros días, a través de la modalidad del teletrabajo, con la aplicación de herramientas digitales en función del proceso de enseñanza-aprendizaje que no deja de ser continuo a pesar de que transcurra en otros contextos. La modalidad de teletrabajo no está exenta de presupuestos teóricos que avalan su implementación en nuevas formas de filosofías de aprendizaje como la clase invertida en EL2.

En este sentido, el diálogo profesor-estudiantes según Ojalvo (2014) es una característica esencial de la educación actual. Para esta autora cubana, el estudio de las interacciones entre profesores y estudiantes es un fructífero campo de investigación cuyas actualidad y validez son indiscutibles para elevar la calidad de la educación.

Esta interacción, además de que puede estar mediada por la tecnología y más en esta etapa crucial de la nueva pandemia, se hace posible también por esa relación del individuo con su grupo escolar.

Se coincide certeramente con Castellanos (2014:181) al señalar que es incuestionable la influencia de los diferentes grupos a los que pertenece el sujeto a lo largo de su vida, en la formación y devenir de su personalidad. El grupo, como célula real de la sociedad, es un intermediario de las relaciones individuo-sociedad, puesto que refleja la estructura social y sus conexiones, sin que ello implique su sustitución.

El papel del grupo en esta etapa tan difícil garantiza la interrelación de los individuos a pesar de la distancia física, el uso de redes sociales como Facebook y WhatsApp tienen sus ventajas en este sentido.

Según datos recientes del Canal USB (2020)¹¹⁹ el mayor consumo online también ha provocado que la mayor parte de las plataformas digitales sumen nuevos usuarios, ofreciendo resultados muy positivos durante los tres primeros meses del año a pesar de que la pandemia se declaró a final del trimestre y, sobre todo, hace pensar que la tendencia de crecimiento se mantendrá durante los próximos meses.

Muchos autores se han acercado a la importancia del trabajo con las redes sociales en la enseñanza de ELE/EL2 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.

¹¹⁹ Véase artículo Las cinco redes sociales más populares en el primer trimestre de este año (6 de mayo 2020) disponible en <http://www.cubadebate.cu>

- 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 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, la interacción con otros a pesar de la virtualidad, permiten la práctica de habilidades comunicativas y el desarrollo de la competencia digital.

Cuando buena parte del mundo ha vivido una temporada de confinamiento para huir del letal coronavirus que ha cambiado nuestras vidas, el espacio digital se ha convertido en el mejor aliado para que la distancia física no se transforme en un total distanciamiento social (Alonso, 2020).

Desde las redes sociales se utiliza el chat para el desarrollo de habilidades comunicativas en EL2 como la expresión oral (comunicación oral), comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión de lectura.

En este contexto virtual, con el uso de herramientas digitales la comunicación es fundamental, ya sea escrita u oral, incluso visual. Por ejemplo, el chat puede ser escrito, pero ir acompañado de videos, audios, creados por los propios estudiantes y de esta forma se está perfeccionando la expresión oral o comunicación oral del estudiante, su pronunciación.

A razón de Cárdenas (2019: 144) la comunicación oral es una herramienta para favorecer aprendizajes que permite a las y los estudiantes tener una voz dentro su propio campo disciplinar, expresar su comprensión de las materias y discutir puntos de vista en relación con ellas. Para desarrollar el potencial para el aprendizaje de la comunicación oral es recomendable considerar tareas desafiantes, es decir, de niveles cognitivos superiores; además, es útil proponer tareas orales para transformar el conocimiento en las que las y los estudiantes pueden reflexionar sobre a quién, qué y cómo decir, lo que les permite, finalmente, pensar sobre lo que se escribe y modificar o profundizar sus conocimientos.

De esta forma, en boga del teletrabajo, la práctica constante de habilidades comunicativas incentivadas por el profesor con tareas retadoras para el estudiante de lengua extranjera, adquiere una connotación relevante al ser mediada por herramientas digitales.

De hecho, sin relegar las demás habilidades, la expresión oral se desarrolla con apoyo de la integración de herramientas tecnológicas, de otras habilidades comunicativas y de diferentes textos que complementan el trabajo de la clase presencial. Esta comunicación tiene en cuenta la interculturalidad al establecer la interacción entre estudiantes de diferentes culturas con el profesor como facilitador en un diálogo mediado por las TIC, teniendo en cuenta la colaboración y la gestión del aprendizaje individual y colectivo con un modelo mixto de actividades presenciales y no presenciales a través de las cuales ocurre la formación integral en un proceso de enseñanza-aprendizaje extendido más allá del aula tradicional. De alguna forma, el chat como herramienta digital puede incidir en el logro de estos propósitos.

Para Arbey (2012: 211) el chat es una efectiva experiencia de comunicación, en escenarios académicos y de teletrabajo, en tanto designa, en el ámbito de la interacción virtual o con apoyo de TIC, una comunicación escrita realizada de manera simultánea a través de internet entre dos o más personas. Aunque existen dispositivos de chats que se complementan con audio, video y recursos gráficos.

El uso de estas herramientas digitales, educativas y también sociales porque son puestas al servicio de la humanidad por un bien común, por ejemplo, lograr la interacción y la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo, hace patente las relaciones profesor-estudiante, estudiante-estudiante e individuo-tecnología.

Puerta y Sánchez (2012:68) señalan que, en síntesis, el uso de las herramientas interactivas contribuye a la educación y formación de los estudiantes preparándolos desde la construcción de aprendizajes significativos para el mundo del trabajo y el mundo de la vida de forma integral y dialógica.

Esta es una etapa de cambios trascendentales, de cambiar hábitos de estudio, formas de trabajo, implementar nuevas metodologías. El teletrabajo a través de la mediación de herramientas digitales, la filosofía de clase invertida para los estudiantes, sin dudas, incidirán en la interacción y la autogestión del aprendizaje, en ese vínculo entre Educación-Ciencia- Tecnología tan imprescindible en nuestras universidades.

En palabras del Presidente cubano Díaz- Canel (2020: 24-26) se resume la intención de este artículo que recae en advertir la preponderante relación entre Educación- Ciencia y Tecnología, sin obviar el asertividad del teletrabajo:

La experiencia de enfrentamiento a la COVID-19 confirma las grandes oportunidades que ofrece la colaboración estrecha e interactiva...La experiencia que se ha acumulado en la batalla contra la COVID-19 demuestra que en las condiciones de Cuba eso es posible y muy beneficioso para lograr objetivos compartidos. Esa colaboración se apoya en fundamentos éticos y políticos que la Revolución ha forjado. Se corrobora la pertinencia de considerar la innovación, la informatización y la comunicación social como pilares en la gestión del Gobierno cubano, lo cual ha propiciado soluciones innovadoras desde la ciencia, el desarrollo de aplicaciones informáticas orientadas al enfrentamiento de la pandemia y la realización de un ejercicio de comunicación social que ha ofrecido confianza y orientación a la población, a la vez que ha dignificado con apreciable reconocimiento social el aporte del personal de la salud y de los científicos.

Una vez más las palabras de nuestro líder histórico Fidel Castro, parecen previsoras, atinadas y se relacionan con la cita de nuestro actual presidente:

*Quien lee las noticias que todos los días llegan sobre viejos y nuevos comportamientos de la naturaleza y los descubrimientos de los métodos para enfrentar lo de ayer, hoy y mañana, comprendería las exigencias de nuestro tiempo.*¹²⁰

CONCLUSIONES

Se puede ver que el desarrollo humano contribuye a una mejor vida de los individuos, al protagonismo de los entes sociales, entre todo esto la Ciencia y la Tecnología se imbrican para aportar su gran grano de maíz, también generan gran influencia en el desarrollo sustentable y económico, pero estos no podrían existir sin el desarrollo humano condicionado por el conocimiento y su puesta en práctica de cara al presente convulso y al futuro prometedor donde también la Educación entra a desempeñar un papel decisivo.

En esta etapa de confinamiento en casa a causa de la pandemia, la Educación y el uso de la tecnología han 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

Alemañy, C. (2009). *Redes sociales: una nueva vía para el aprendizaje*. En Cuadernos de Educación y desarrollo. Volumen I, Número 1. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/01/cam4.htm>.

Alonso, Randy (2020). *El mundo digital y los medios de comunicación en tiempos de pandemia: Como un océano desafiante (Parte 1)*": Recuperado de: <http://www.cubadebate.cu>.

Arbey, Á. (2012). *El chat: un encuentro sincrónico para actividades educativas y de teletrabajo*. En Estrategias para la interacción virtual en contextos educativos y de teletrabajo, pp.211-217. Segunda edición digital. Fundación Universitaria Católicos del Norte, Dirección de Investigaciones e Innovaciones Pedagógicas, Medellín, Colombia. Recuperado de: <https://www.researchgate.net>.

¹²⁰ Artículo escrito en 2003 “Las verdades objetivas y los sueños”. Disponible en <http://www.cubadebate.cu>

Canal USB (2020). *Las cinco redes sociales más populares en el primer trimestre de este año*. Recuperado de: <http://www.cubadebate.cu>.

Cárdenas, M. (2019). *¿Cómo promover aprendizajes a través de la comunicación oral? Actividades significativas para el aula universitaria*, Cap. 1. En Hablar, persuadir, aprender: Manual para la comunicación oral en contextos académicos, pp.138-153. Universidad de Chile. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/340236543>.

Castellanos, AV. (2014). *El grupo como espacio de construcción y desarrollo de la subjetividad*. En: Juventud y grupos en la educación superior: apuntes desde la psicología, pp.181-212. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Editorial UH, universidad de La Habana, Cuba. Recuperado de: <https://www.uh.cu>.

Castillo, E. (2012). *Teletrabajo, una opción de productividad y eficiencia real para las organizaciones*. En Estrategias para la interacción virtual en contextos educativos y de teletrabajo, pp.206-210. Segunda edición digital. Fundación Universitaria Católicos del Norte, Dirección de Investigaciones e Innovaciones Pedagógicas, Medellín, Colombia. Recuperado de: <https://www.researchgate.net>

Castro, F. (2003). *Las verdades objetivas y los sueños*. Recuperado de: <http://www.cubadebate.cu>

Concheiro M. (2015). *Las redes sociales en el aula de ELE: Facebook como entorno digital de aprendizaje en un curso de secundaria en Islandia*. (Universidad de Islandia).

del Prado, N. (2020). *El teletrabajo no es moda pasajera, llegó para desarrollarse*. Recuperado de: <http://www.cubadebate.cu>.

Díaz- Canel, M. y Núñez, J. (2020). *Gestión gubernamental y ciencia cubana en el enfrentamiento a la COVID-19*. Recuperado de: <http://www.tribunadelahabana.cu>.

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. Recuperado de: <http://ebookcentral.proquest.com>.

Fernández R., Carballo E., Delavaut ME. (2008). *Un modelo de autoaprendizaje con integración de las TIC y los métodos de gestión del conocimiento*, p.138. Universidad de Comaguen, Argentina. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org>.

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.

Labacena, Y. (2019). *¿Qué características tiene el teletrabajo en Cuba?*. Entrevista a Marta Elena Feitó Cabrera, viceministra primera del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social en Cuba (MTSS). Recuperado de: <http://www.cubadebate.cu>.

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. Recuperado de: <https://hera.ugr.es> › tesisugr.

Moreno NM. (2011). *Las tics como herramientas para el desarrollo del aprendizaje autónomo del español como segunda lengua (l2) en las A.T.A.L.* Universidad de Málaga, XII Congreso Internacional de Teoría de la comunicación, Universidad de Barcelona. Recuperado de: <https://es.slideshare.net> › cite2011 › margarita-moreno.

Núñez, J. (2010). *Conocimiento académico y sociedad. Ensayos sobre política universitaria de investigación y posgrado*. Editorial UH, Universidad de La Habana, Cuba.

Ojalvo, V. (2014). *Las interacciones en el aula: un fructífero campo de investigación educativa*. En: Juventud y grupos en la educación superior: apuntes desde la psicología, pp.159-180. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Editorial UH, universidad de La Habana, Cuba. Recuperado de: <https://www.uh.cu>.

Sánchez, LM. y Puertas, CA. (2012). *Calidad de la interacción en el teletrabajo*. En Estrategias para la interacción virtual en contextos educativos y de teletrabajo, pp.218-220. Segunda edición digital. Fundación Universitaria Católicos del Norte, Dirección de Investigaciones e Innovaciones Pedagógicas, Medellín, Colombia. Recuperado de: <https://www.researchgate.net>.

Sánchez, LM. y Puertas, CA. (2012). *Escritura y lectura en ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje*, pp.37-84. En Estrategias para la interacción virtual en contextos educativos y de teletrabajo. Segunda edición digital. Fundación Universitaria Católicos del Norte, Dirección de Investigaciones e Innovaciones Pedagógicas, Medellín, Colombia. Recuperado de: <https://www.researchgate.net>.

Soler M., Solanas P., Aymerich M., Brugada R. (2011). *Autogestión en el proceso de aprendizaje: el viaje a Ítaca*. Universidad de Girona. Recuperado de: <http://univest.udg.edu>.

Vygotsky LS. *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. En: Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Félix Varela, 2006. p. 45-60.

Zurita M. (2015). *La metodología Flipped Classroom en ELE: Experiencias, encuestas y aplicación*. Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Centro Universitario CIESE, Fundación Comillas, Universidad de Cantabria. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es> › xmlui › bitstream › FM.MZM.pdf.

NOTAS PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL PLAN "E" DE LA LICENCIATURA EN LENGUA ESPAÑOLA PARA NO HISPANOHABLANTES DE LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA, DESDE LA ETNOGRAFÍA Y LA ANTROPOLOGÍA SOCIOCULTURAL

Autor: DrC Manuel de J. Rabaza Torres, manuel.jrt@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

La presente ponencia expone la necesidad de incorporar los fundamentos de la antropología sociocultural, la antropología lingüística y en especial, de las técnicas de investigación etnográfica al currículo de la licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana. Esta adición permitiría alcanzar una adecuada relación intercultural, que pondría fin a la actitud mimética y de subordinación de los estudiantes y egresados de la carrera hacia la sociedad y la cultura matrices de la lengua meta, heredados de la concepción de la categoría Competencia Comunicativa del método comunicativo. Propone la sustitución de la Competencia Comunicativa por la Competencia Comunicativa Intercultural –que la comprende– como objetivo central del PEA de E/LE, de forma que se sustituya al mediador lingüístico (traductor/intérprete) por la figura del mediador intercultural que lo desborda, y de esa manera, posicionar la carrera en un nuevo nicho del mercado internacional de servicios académicos, reportando mayor visibilidad a la FENHI, a la Universidad de La Habana y un incremento sustancial de ingresos al sistema. La propuesta se sustenta en los resultados de numerosas investigaciones cuyos autores son mencionados a manera de referente.

Palabras claves: antropología, etnografía, competencia comunicativa, intercultural, enseñanza de lenguas extranjeras.

SUMMARY

This presentation exposes the need to incorporate the bases of sociocultural anthropology, linguistic anthropology and especially ethnographic research techniques to the curriculum of the degree in Spanish Language for Non-Spanish Speakers at the University of Havana. This addition would make it possible to achieve an adequate intercultural relationship, which would put an end to the mimetic and subordinate attitude of students and graduates of the race towards the matrix society and culture of the target language, inherited from the conception of the Communicative Competence category of the communicative method. It proposes the replacement of Communicative Competence by Intercultural Communicative Competence –which comprises it– as the central objective of Teaching Learning Process (TLP), the Teaching Spanish as Foreign Language (TSFL) so that the linguistic mediator (translator / interpreter) is replaced by the figure of the intercultural mediator that overflows it, and thus, position the career in a new niche in the international academic services market, reporting greater visibility to the FENHI, the University of Havana and a substantial increase in income to the system.

The proposal is based on the results of numerous investigations whose authors are mentioned as a reference.

Key-words: anthropology, ethnography, intercultural communicative competence, teaching foreign languages

INTRODUCCIÓN

La irrupción del concepto «cultura» en E/LE ha redireccionado la atención hacia la diversidad y a la pluralidad cultural, centrándose en los procesos, los cambios y la fluctuación de las relaciones de poder. Contraresta los estereotipos y los prejuicios que conciben las culturas como mejores o peores, derivando en una subordinación ideológica. Para evitar esto, la antropología propone ver el aprendizaje intercultural como un «tercer espacio», situado entre el aprendizaje de las lenguas y el aprendizaje de las culturas, en el cual, el aprendizaje experiencial se forja a través de la negociación del significado (Kramsch, 1995). Esta visión atiende más al proceso cultural que a la cultura misma y también enfatiza más en la interacción que en el conocimiento de los «códigos» lingüísticos. Evidencia más los aspectos epistemológicos y sus respectivos procesos culturales. En estos momentos, la antropología y, en particular, la etnografía, constituyen saberes indispensable en los PEA de LE.

DESARROLLO:

1. El método etnográfico en E/LE

La etnografía como método de estudio tiene una larga historia en el terreno de la antropología cultural. Como método de investigación cualitativa, la etnografía busca describir y entender otras formas de vida desde el punto de vista del propio nativo. Para Malinowsky (1922:140), el objetivo de la etnografía –al igual que en E/LE en la actualidad– es «Comprender el punto de vista de los nativos, su relación con la vida, darse cuenta de su visión sobre su mundo». En ese sentido, Spradley (1980:198), comenta lo siguiente:

La etnografía nos ofrece la oportunidad de salir de nuestro estrecho trasfondo cultural, dejar de lado nuestro etnocentrismo socialmente heredado, aunque solo sea por un breve período, y aprehender el mundo

desde el punto de vista de otros seres humanos que viven según diferentes sistemas de significado.

El enfoque etnográfico es especialmente productivo para E/LE, tanto dentro del aula como durante la inmersión en el medio. Pero, estos enfoques implican un proceso prolongado de preparación tanto del claustro como de los alumnos. Al intentar comprender el significado de las acciones o eventos que se refieren a otras personas, el estudiante de E/LE debe realizar trabajo de campo etnográfico, el cual exige vivir entre los miembros de la cultura que se estudia para obtener una visión más completa de esta. El estudiante de E/LE en contexto de inmersión tiene tres objetivos: aprender todo lo que pueda sobre la nueva cultura, obtener un adecuado nivel para poder comunicarse en el día a día del entorno donde está inmerso y lograr un nivel aceptable de competencia de la lengua meta,

El enfoque etnográfico, ayuda a que los alumnos de LE a que modifiquen los naturales mecanismos de defensa monoculturales, se interesen por las diferencias culturales y aprendan a apreciarlas. Les permite construir herramientas de aprendizaje sobre la nueva cultura, realizar observaciones más cuidadosas y llegar a interpretaciones menos distorsionadas. Podrán desarrollar una empatía transcultural, y la habilidad de negociar más inteligentemente y con mayor sensibilidad las diferencias entre su cultura y la nueva; estar más abiertos a recibir todo tipo de información y evitar los estereotipos o los prejuicios. Según Ogden (2006:100):

De hecho, los estudiantes adquieren la habilidad de modificar su comportamiento para participar de manera apropiada en un contexto cultural diferente. A medida que se les enseña a los estudiantes a interactuar con una nueva cultura en un intento de aprender sobre la nueva cultura, gradualmente desarrollan empatía intercultural al comenzar a reconocer cómo podrían verse las cosas desde el punto de vista de aquellos a quienes están aprendiendo.

El método etnográfico tiene la ventaja de que en el contexto de E/LE en situación de inmersión, puede ser integrado a todo tipo de planeación, sin importar el tipo de programa, el lugar o la duración, pero, para que esto se haga de manera efectiva, **es**

necesario que los profesores de E/LE conozcan los fundamentos de la antropología, los conceptos básicos de la etnografía y se propongan considerar la incorporación del enfoque etnográfico en la programación. Eso requiere que los programas de formación de docentes y otros relativos a E/LE, sean correctamente diseñados y empleados con una visión diferente. En cuanto a este último aspecto, Ogden (2006: 101) señala lo siguiente:

Las iniciativas de capacitación requerirán que los profesionales de la educación [...] revisen y remodelen los objetivos centrales de sus cursos y programas. [...] sería natural revisar y ajustar periódicamente la descripción del curso, sus requisitos, esquema, etc. De la misma manera, la capacitación debe llamar la atención sobre la importancia de demostrar a los profesores y al personal del programa la necesidad de explorar formas de integrar las ideas básicas de la investigación etnográfica en los cursos y la programación existentes.

Esto permitirá que los alumnos puedan ser instruidos en los fundamentos básicos de la antropología, en particular, antes y durante la inmersión, con la finalidad de que vayan explorando y adaptándose a este enfoque de aprendizaje de E/LE y las culturas correspondientes. En esta línea, el *Marco Común Europeo de Referencia* también pone de manifiesto la importancia de conocer la historia de la comunidad como parte del conocimiento del mundo necesario para progresar en el aprendizaje (MCER, 2001: 26). En definitiva, la antropología es traducción ya que responde a un propósito hermenéutico evidente.

2. La etnografía de la comunicación

En los años 60, sobre la base del método etnográfico y como consecuencia de trabajos antropológicos de principios del siglo XX (Sapir y Whorf), Dell Hymes configuró un nuevo enfoque de estudio sociolingüístico en el que la cultura determina el uso que se hace de la lengua creando la disciplina denominada etnografía de la comunicación. Gracias a este aporte, la enseñanza de las lenguas cuenta con un «[...] marco teórico que sitúa en su justo lugar las diferentes habilidades que un individuo necesita conocer y dominar para comportarse de manera competente, es decir,

adecuada, en cualquier situación» (Lomas, Osoro, Tusón, 1993:40, en Ochogavía, 2010:12) y permite una aproximación a la lengua como realidad social descriptiva tal y como ocurre en el *Marco*. En 1972, Hymes propone su conocido modelo de análisis de los *eventos de habla*, «Speaking» que agrupa los siguientes factores (situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género). Así desde la etnografía de la comunicación D. Hymes, concluiría que «[...] la competencia comunicativa se relaciona con saber cuándo hablar, cuando no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma.¹²¹ Así, el *acto de habla* sería producto de una reglas culturales y sociales, sin las cuales no se podría conseguir con éxito la comunicación, propósito presente en el apartado del *Marco* dedicado a las competencias del usuario o alumno, por lo que se puede afirmar que tanto el trabajo de campo etnográfico como el aprendizaje de una LE comparten el interés por acercarse y entender al *otro* en su lengua y su cultura.

En el ámbito de E/LE, el interés por conocer la alteridad de otras comunidades se conoce como el *enfoque cultural*. Si la etnografía de la comunicación postula que, la lengua sólo se puede estudiar atendiendo al uso y a la comunidad donde se desarrolla, entonces ambas disciplinas comparten, la concepción holística de la cultura y centran su atención en el análisis contextualizado, que es siempre un «[...] contexto que cobra sentido a través de modos concretos de experiencia vividos por personas de carne y hueso» (Velasco y Díaz de Rada, 2004: 105). En otras palabras, si E/LE es similar al desarrollo de un trabajo de campo, resulta legítimo pensar que el alumno de lenguas adopta, el rol de etnógrafo.

3. El alumno como etnógrafo

El alumno de E/LE y el etnógrafo comparten como objetivo conocer la *cultura*, entendida como un todo indisociable del contexto donde se produce. El método etnográfico involucra al alumno en la vida social de la comunidad en la que desarrolla el trabajo de campo, para que aprenda a implicarse en sus relaciones sociales de

¹²¹ *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado sábado 29 de noviembre de 2020.
http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

acuerdo con las reglas que las rigen. Este debe aprender los códigos de comunicación, los sistemas de conducta, etc., como refleja el *Marco*. Así, como el etnógrafo, el alumno debe sentir que la cultura a la que se está aproximando es una cultura en la que podría vivir. A esto se añade que el trabajo de campo se entiende como un *desplazamiento* que implica “cruzar la diferencia cultural, las fronteras entre la sociedad de procedencia y la sociedad objeto” (Díaz de Rada y Velasco, 2004: 28) aspecto que queda recogido en el enfoque cultural adoptado en el *MCER*. El proceso de aprender una lengua lleva a descubrir que otras formas de vivir son igualmente legítimas.

Otro paralelismo entre ambas disciplinas es que el diario de campo se corresponde con el portafolio que introduce el nuevo marco europeo de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Ambos ejercen control sobre su aprendizaje gracias a este conjunto de actividades, de comentarios, de reflexiones, de definición de objetivos, evaluación de resultados, etc. Así como el etnógrafo depende de sus informantes, el alumno depende del profesor, de sus condiscípulos, de la familia que lo acoge, de los vecinos y amigos que configuran el contexto de su «trabajo de campo» pues, ambos aspiran a adquirir los códigos nativos de comunicación para ser capaces de ponerlos en práctica. El alumno como el etnógrafo utilizará su destreza heurística para descubrir inductivamente, analizar y reflexionar.

4. Hacia la Competencia Comunicativa Intercultural. Origen y evolución de un concepto

Si el estudio de la lengua extranjera se inició como un conocimiento gramatical y estructural que devino en la búsqueda de la excelencia en la competencia comunicativa, hoy; ya en los inicios del siglo XXI, a consecuencias de la globalización y la exigencia del respeto hacia la diversidad cultural, se pone énfasis en el enfoque comunicativo intercultural. El interés por esta competencia nace de la necesidad de las empresas transnacionales de formar a personas con habilidades y capacidades que les permitieran desenvolverse con eficacia en contextos culturalmente diversos donde el principal objetivo era el mutuo entendimiento.

El antecedente de la competencia comunicativa intercultural se localiza en los años 80 y 90 del siglo XX, cuando gracias al desarrollo del enfoque comunicativo se incorpora la cultura de la lengua meta como un elemento imprescindible para adquirir una comunicación eficaz. Risager (2001: 244) precisa que fue en la década de los 80 cuando la E/LE empieza a verse influida por la perspectiva intercultural a partir del criterio que las diferentes culturas están relacionadas estructuralmente entre sí.

A partir de ese momento se considera que para ser un hablante competente se deben conocer las reglas de comportamiento de la comunidad, las variedades sociolingüísticas en función de la situación comunicativa y de los distintos grupos sociales; y construir el sentido de la comunicación en interacción con los interlocutores y el contexto de la situación comunicativa. El conocimiento de la cultura de la lengua meta será imprescindible.¹²² Pero se necesitaba algo más, la empatía del hablante con el marco cultural de referencia de su interlocutor y la voluntad de relacionarse para conseguir una comunicación efectiva sin olvidar la propia identidad.

Con la intención de superar estos inconvenientes surge la denominada competencia comunicativa intercultural¹²³, que engloba las competencias lingüística, sociolingüística, pragmática (competencia discursiva y funcional) e intercultural. Así, ser competente en el uso comunicativo de una lengua extranjera obligará a serlo interculturalmente pues, es preciso adoptar los puntos de vista ajenos –no es necesario asimilar miméticamente la cultura de la lengua meta ni sus patrones culturales– sin renunciar por ello a la propia identidad cultural. Esto implica desarrollar destrezas tales como la mediación y el entendimiento cultural, la personalidad y la propia identidad ante la diversidad, vista esta, no como una dificultad añadida al empleo de una lengua extranjera, sino, como una fuente de enriquecimiento y comprensión mutua.

¹²² AREIZAGA, E., GÓMEZ, I. e IBARRA, E. El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de psicodidáctica*. Volumen 10. Nº 2. 27-46. 2005. p. 28

¹²³ BYRAM la define como «[...] la habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países». Véase *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters. 1997. p.5

Véase CHOMSKY, N. *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge: MITPress, 1965.

El **objetivo** de la competencia comunicativa intercultural es que el estudiante se desenvuelva de forma adecuada en cualquier contexto comunicativo y que consiga acceder a otros valores culturales partiendo de su propia identidad cultural, superando obstáculos como el etnocentrismo, los malentendidos, los estereotipos y los prejuicios, pero para lograrlo, la planificación curricular ha de facilitar la adquisición de los conocimientos y habilidades que les permitan lograr estos propósitos.

Según Sercu (2005) la competencia comunicativa intercultural se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural, Byram(1997) y Lund (2008) coinciden en que consta de cinco saberes relacionados entre sí: el conocimiento (*savoirs*), las destrezas de interpretación y relación (*savoir comprendre*), las destrezas de descubrimiento e interacción (*savoir apprendre/faire*), las actitudes (*savoir être*) y la consciencia intercultural crítica (*critical cultural awareness, savoir s'engager*). En todos los casos coinciden en la necesidad de desarrollar habilidades para relacionarse satisfactoriamente con personas que no compartan las mismas creencias, visión de la vida, valores, costumbres, hábitos, estilos de vida, entre otros.

En el proceso de adquisición de la competencia comunicativa intercultural, el alumno transita según Meyer (1991); por las etapas del nivel monocultural, donde el aprendiz observa una cultura extranjera, a partir de la propia, el nivel intercultural donde el alumno toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera y las compara, y el nivel transcultural cuando alcanza la distancia pertinente a propósito de ambas culturas que le permite mediar entre ambas. Transita pues del etnocentrismo (etapa monocultural) al relativismo cultural (transcultural) y, en esta última etapa, se forja su propia identidad cultural.

Así, el hablante intercultural se diferencia del hablante de lenguas extranjeras en que este último intenta, según el enfoque comunicativo, imitar al nativo tanto lingüística como culturalmente para poder intercambiar información de forma eficiente y adecuada en el contexto sociocultural de la LE. Otros rasgos que le separan del hablante de lenguas extranjeras son la habilidad de negociar con su interlocutor

formas de comunicación e interacción satisfactorias de acuerdo con su identidad y cultura propias, conoce los motivos culturales por los que su interlocutor se comunica y actúa de una determinada forma y es capaz de explicarlos a otras personas. Además, tiene autonomía en su proceso de aprendizaje lingüístico y cultural (Martínez, 2014).

De acuerdo con el capítulo 5 del MCER, reportado por Paricio (2014), en todo acto comunicativo entrarían en juego dos tipos de competencias: las competencias generales y las comunicativas. En realidad, existe una única competencia compleja de la que el hablante se sirve en su interacción comunicativa que las comprende. Las competencias generales que remiten a la dimensión intercultural, se dividen, a su vez, en cuatro subcompetencias: conocimiento declarativo o saber, destrezas y habilidades (saber hacer), competencia existencial (saber ser) y capacidad de aprender (saber aprender). Dentro del conocimiento declarativo se encontrarían: (1) el conocimiento del mundo o cultura general, (2) el conocimiento sociocultural y (3) la consciencia intercultural.

Pero independientemente de los conocimientos que requiera la competencia comunicativa intercultural, queda claro que, según apunta Areizaga (2001:162) «El concepto de competencia comunicativa intercultural intenta responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas». Para la competencia comunicativa intercultural no debe existir ninguna línea divisoria entre la lengua y la cultura puesto que la lengua expresa cultura y por medio de ella la adquirimos. Y lo reafirma Guillen (2004: 838) cuando expresa: «[...] lengua y cultura se nos presentan como un todo indisoluble porque todo hecho de habla se estructura en función de una dimensión social y cultural».

5. Recomendaciones desde la antropología y la etnografía para el perfeccionamiento del Plan E de la licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana

1. Sustituir en el Modo de Actuación Profesional (MAP) No.1 el concepto de mediador lingüístico por el de mediador intercultural especializado en ELE (MIE-ELE). En el Plan E, solo las asignaturas IHGA, PP y Traducción, mencionan esta figura, que será aquel hablante intercultural que gracias a sus conocimientos de antropología:

Tiene la habilidad de interactuar con «otros», aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, mediar entre perspectivas diferentes, y ser consciente de sus evaluaciones de la diferencia [...] es capaz de negociar un modo de comunicación e interacción satisfactorio para sí mismo y para los demás, y es capaz de actuar como mediador para gente de orígenes culturales diferentes. Su conocimiento de otra cultura está unido a su competencia lingüística a través de su capacidad de usar la lengua de forma adecuada –competencia sociolingüística y competencia discursiva– [...] (Byram, 1997:71).

Téngase en cuenta que el mediador intercultural debe acudir:

[...] allí donde hay dos culturas distintas en contacto, y a veces en conflicto. Su objetivo principal es acercar posturas y hacer que las dos partes se entiendan [...] ¿Es traductor-intérprete el mediador? Por supuesto que sí, pero creo que es algo más [...] El mediador debe estar empapado de las dos culturas, la del país de origen del inmigrante y la del país de acogida [...] los giros, las expresiones hechas, los lenguajes no verbales, los gestos corporales, pues muchos de ellos son culturales y facilitan mucha información sobre el estado, la actitud o la reacción de una persona en una situación dada (Laghrich, 2004).

2. Que el Plan E, en vez de perfeccionar el trabajo con la mediación lingüística (ML) consistente en «[...] la traducción o interpretación entre hablantes de lenguas distintas»¹²⁴, que además, «[...] es un concepto reciente, todavía muy ambiguo, que no se refleja claramente en un tipo de actividad o, mejor dicho, que parece abarcar muchas y distintas actividades (probablemente demasiadas)» (Blini, 2009); se reorienta al logro de la Mediación Intercultural (MI) que «Es una ocupación laboral que desborda al mediador lingüístico (traductor/intérprete) y que constituye una actividad profesional independiente» (Laghrich, 2004).

La MI interviene, además de en los ámbitos heredados por la ML tradicional, en el asesoramiento gubernamental y comunitario en sociedades pluriculturales, a los medios de comunicación, en el asesoramiento jurídico a personas naturales o jurídicas; en los conflictos étnicos, religiosos, políticos y culturales; en procesos de inmigración y emigración, en salud pública, etc.

3. Incluir en los Modos de Actuación Profesional (MAP) la atención especializada a hispanohablantes en ámbitos de otras lenguas, y la promoción intercultural.
4. Ampliar la «atención especializada a hispanohablantes en ámbitos de otras lenguas», a usuarios de *otras* lenguas en ámbitos hispanohablantes.
5. Reorientar el Campo de Acción Profesional (CAP) No.1 –en consonancia con las corrientes más actuales en E/LE– de la mediación lingüística (ML) a la mediación intercultural (MI) que «Es una ocupación laboral que desborda al mediador lingüístico (traductor/intérprete) y que constituye una actividad profesional independiente» (Laghrich, 2004).

La ampliación del alcance de este CAP, añadiría valor agregado a la carrera y la colocaría en una posición más competitiva en relación con universidades tales como la de Nebrija, la Católica de Murcia, la Europea Miguel de Cervantes, la Catalana de Ávila y la Sapienza di Roma, entre otras muchas. dentro del nicho del mercado internacional de servicios académicos, donde ya se forma esta nueva figura. Esta actualización reportaría mayor visibilidad a la FENHI y a la UH, así como un aumento de los ingresos en divisas al país.

6. Incluir en las Esferas de Actuación Profesional (EAP) declaradas; el asesoramiento gubernamental y comunitario en sociedades pluriculturales, a los medios de comunicación, la colaboración en el asesoramiento legal a personas naturales o jurídicas; a la previsión o solución de conflictos étnicos, religiosos y culturales en general; a procesos de inmigración y emigración, asesoría en materia de salud pública, etc (Laghrich, 2004).
7. Ampliar las Funciones Propias del Profesional (FPP) en correspondencia con el análisis realizado de las Esferas de Actuación.

8. Al «producir traducciones fieles [...] en las que se concreten la competencia comunicativa [...] », concretar en su lugar la CCI.
9. Ampliar el campo de investigaciones de lingüísticas a etnográficas, algo necesario para comprender las culturas en la que se está inmerso.
10. Tributar a la construcción de una deontología de la profesión donde se pueda concretar la «ética profesional» de los egresados.
11. Astituir la categoría «ética profesional» por la de moral profesional. La categoría moral designa un conjunto de principios, normas, valores, cualidades e ideales que forman parte de la vida social y espiritual de los hombres. La categoría moral está referida al ACTO, a la acción, es decir, al proceder moral del individuo [...] (López, 2006:49-50). En cambio, la ética es la teoría filosófica que explica y analiza esos fenómenos [...] la ética se identifica con un saber de expertos, como es la filosofía [...] su valor como teoría consiste en la descripción, explicación y enseñanza de la moralidad. [...] la ética sistematiza los conocimientos obtenidos [...] y cumple un papel metodológico [...] la ética es teoría, investigación y explicación de la moral [...] (López, 2006:49-50).
11. Elaborar un Código Moral de la profesión.
12. Construir de una Deontología de la Mediación Intercultural.
13. Que el Objetivo General de la carrera sea formar mediadores Interculturales especializados en ELE.
14. Que los objetivos específicos se orienten a desarrollar en los educandos:
 - La Competencia Comunicativa Intercultural.
 - Una sólida formación en la didáctica de ELE.
 - Pericia en la realización de investigaciones lingüísticas y etnográficas.
 - El dominio en la gestión de proyectos socioculturales.
 - Destrezas en la promoción intercultural.
 - Habilidades en el uso de las TIC aplicadas a la profesión.

- Una sólida moral profesional, humanista y el respeto por la diversidad cultural.

15. Integrar las categorías Competencia Comunicativa, Comunicación Intercultural y Competencia Intercultural, en la de Competencia Comunicativa Intercultural que las contiene, tal y como se deduce de su siguiente definición:

[...] La habilidad de ver y manejar las relaciones entre sí mismo y sus propias creencias, conductas y significados culturales, expresados en un idioma extranjero, y los de su interlocutor, expresados en el mismo idioma (o incluso una combinación de idiomas) que puede ser o no la lengua del interlocutor [...]» (Byram 1997, p. 5).

O de la más reciente,

[...] la definición de competencia comunicativa intercultural más consensuada entre los expertos es [...] la «habilidad de comunicarse efectiva y apropiadamente en situaciones interculturales basada en los propios conocimientos, habilidades y actitudes interculturales» (Deardorff, 2006, p. 249).

Estas definiciones tienen una estrecha relación con que:

Los aportes del enfoque intercultural holístico (Oliveras, 2000) han sido recogidos en el MCER [...] Con los conceptos de competencia plurilingüe y competencia pluricultural [...] el MCER adopta una posición similar a la del concepto de hablante intercultural y de Competencia Comunicativa Intercultural [...] el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español (2007) [...] incluye el componente cultural como uno de los cinco componentes de la enseñanza del español como lengua extranjera [...] Con estos cinco componentes, el aprendiz puede alcanzar una competencia superior a la competencia comunicativa, similar a la competencia pluricultural definida en el MCER, por lo cual se puede decir que coincide con la Competencia Comunicativa Intercultural (Martínez, 2014).

16. Reorientar el enfoque comunicativo utilizado desde el Plan D –dirigido a lograr la

competencia comunicativa– hacia el logro de la Competencia Comunicativa Intercultural, algo totalmente factible pues, «[...] la orientación intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras no puede entenderse en sentido estricto como un nuevo enfoque o método, sino más bien supone una profundización en el concepto de competencia comunicativa». *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Enfoques culturales.*

17. Sustituir el uso del término multicultural por el término intercultural. El término multicultural refiere a « [...] la coexistencia sin convivencia activa de la diversidad cultural, obvia la interacción horizontal equitativa favoreciendo la aparición de expresiones de etnocentrismo y de relativismo cultural» (*CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Competencia pluricultural*). Téngase en cuenta que, desde el ámbito de las Ciencias Sociales, en particular, de la Antropología Sociocultural:

Resulta más deseable el término de interculturalidad que refiere a cómo se relacionan las distintas culturas entre sí, apreciando las diferencias y buscando formas de comunicación fluidas y sin imposiciones. Apunta a la interacción entre varias culturas de un modo horizontal y sinérgico, favorece la integración y la convivencia armónica, el respeto hacia la diversidad; el diálogo y la concertación (*CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Competencia intercultural*).

18. Incluir en la Disciplina Lengua y Comunicación (DLC), la enseñanza de fundamentos de antropología lingüística y sociocultural, técnicas de investigación etnográfica y gestión de proyectos socioculturales, de forma que:

En lugar de enseñarse contenidos culturales –como se pretende en la propia DLC o en la DEC (N.A.)–, se enseñe un método para que el aprendiz de LE pueda investigar y descubrir las creencias, conductas y significados de su interlocutor, los cuales son determinados por la cultura del grupo social al que pertenece, aunque este grupo comparta poco de la cultura dominante en su país [...] (Christensen, 1994).

Ya que en la actualidad:

[...] el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de la LE deja de ser un hablante extranjero que se comunica e interacciona con otros como si fuera un hablante nativo, sino, un hablante extranjero que puede negociar con el hablante nativo una forma de comunicación y comportamiento [...] satisfactoria para ambos, conservando su identidad cultural, a la vez que es capaz de hacerle comprender a su interlocutor, y de comprender la identidad cultural del mismo (cfr. Valls, 2009), en Martínez (2014).

La inclusión de estas materias permitiría:

[...] proporcionar a los recién egresados sólidas competencias lingüístico-pragmáticas para que puedan desempeñar el papel de mediadores lingüísticos e interculturales [...]. Esta figura profesional [...] puede configurarse como un mediador lingüístico-cultural interétnico [...] (Trovato,2015:71).

Tributaría al logro de los objetivos de las disciplinas Lengua y Comunicación (DLC), Estudios Culturales (DEC), Segunda lengua Extranjera, y Preparación Preprofesional. Favorecería la implementación de la Estrategia de Comunicación Intercultural, aunque en realidad, esta constituye un componente, de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) que está muy relacionada con las competencias plurilingüística y pluricultural de las que habla el MCER. Contribuiría a la implementación de la Estrategia de Inserción Satisfactoria en el Medio pues:

[...] el hecho de residir durante un tiempo limitado en el lugar en el que se habla la lengua meta y asistir a unas clases, no significa que se esté produciendo una inmersión ni mucho menos plena o efectiva [...] para que esta inmersión efectiva llegue a producirse [...] necesitamos dotar al aprendiz de [...] conocimientos a partir de los cuales interpretar correctamente la realidad del nuevo entorno, con idea de reducir así al máximo o llegar a eliminar el choque cultural y la percepción de distancia social (Gago, 2010).

En resumen, estos conocimientos concurrirían a un mejor desempeño profesional de los graduados como mediadores interculturales especializados en ELE, tal y como demanda la contemporaneidad (Laghrich, 2004).

19. Que sea la DLC y no la DEC la encargada de rectorar la Estrategia de Comunicación Intercultural pues, para « [...] preparar al estudiante para comunicarse en el contexto hispanohablante mediante su capacitación en relación con el conocimiento de la variedad lingüística y cultural de la región [...]» no bastan las asignaturas de DEC, que deben ser apoyadas por conocimientos de Antropología Sociocultural, Antropología Lingüística y Técnicas de Investigación Etnográfica ya que:

De un pueblo no se puede comprender cabalmente sus manifestaciones artísticas sin indagar su modo de ser, las condiciones históricas en que se desarrolló, su estatus económico, su filosofía, su religión, su ideología; solo en un estudio amplio que abarque estos acápites de la vida cotidiana es posible valorar en su verdadero sentido y desentrañar en la hondura de su mensaje la obra de arte. (Lauderman, 1951).

Por otra parte, la DLC declara en su fundamentación como objeto de estudio la lengua y la cultura de los pueblos de habla hispana, dice incluir en sus contenidos «Los elementos de la historia y las raíces culturales que caracterizan y expresan la idiosincrasia de los pueblos de habla hispana». En la fundamentación de LC 1 se plantea «Identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes» y entre sus objetivos generales incluye:

- Comprender los valores, hechos y fenómenos del entorno sociocultural del mundo hispánico.
- Identificar y valorar, a partir de la propia experiencia en la sociedad y en la cultura de origen, las características distintivas, las normas y las convenciones más básicas de la vida social de los países hispanos.
- Desarrollar actitudes afines con la competencia intercultural.

- Mediar en situaciones de comunicación a fin de animar a otros a construir significado y transmitir información

Y porque declara conceder un espacio significativo al desarrollo de la competencia intercultural.

CONCLUSIONES:

La introducción de la antropología y la etnografía en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera implica la reorientación de la Competencia Comunicativa hacia la Competencia Comunicativa Intercultural, de la Mediación Lingüística a la Mediación Intercultural; obliga a reconsiderar el Objeto Profesional, los Modos de Actuación, los Campos de Acción, las Esferas de Actuación y las Funciones Propias del Profesional – en este caso el mediador lingüístico es sustituido por la figura del Mediador Intercultural– así como, el Objetivo, el Currículo, los métodos, las formas y los medios de enseñanza propios hasta hoy de la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes de La Universidad de La Habana, con el propósito de atemperarla a las nuevas exigencias del mercado internacional de servicios académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AREIZAGA, E. (2001) «Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo». *Revista de Psicodidáctica*, nº 012, p. 157-170. Disponible en:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17501205.pdf>

AREIZAGA, E., GÓMEZ, I. e IBARRA, E. (2005). «El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación». *Revista de psicodidáctica*. Volumen 10. Nº 2. 27-46. p. 28.

BARRO, A., S. JORDAN y C. ROBERTS (2001) «La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo», en Byram, M. y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro*

y la *etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 82-103.

BATESON, G. *et al.* (1984). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.

BLINI, L. (2009) «La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático», en *ENTRECULTURAS*, 1, págs. 45-60. Disponible en:

<http://www.entreculturas.uma.es/n1pdf/articulo03.pdf> (28.12.2012).

BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters. p.5.

CASALMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

CONSEJO DE EUROPA (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.

DEARDORFF, D. K. (2006). «Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, vol. 10, n. 3.

Diccionario de términos clave de ELE.

GAGO, E. (2010). «El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE». *AnMal Electrónica* 29 (2010). ISSN 1697-4239. Università degli Studi di Roma la Sapienza e Instituto Cervantes de Roma. Disponible en: [dialnet.unirioja.es > servlet > articulo](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo)

GUILLÉN, C. (2004) «Los contenidos culturales» en, J. Sánchez-Lobato y Santos-Gargallo, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*, pp. 835-851. Madrid: SGEL.

KRAMSCH, C. (1998) *Language and Culture*, Oxford: Oxford University Press.

LAGHRICH, S. (2004). «Reflexiones sobre la mediación intercultural y experiencias desde la comunidad valenciana. Interculturalidad, mediación intercultural... una realidad». Conferencia impartida el 19 de mayo de 2004 en el marco del *Seminario Permanente de Traducción e Interpretación*, Curso 2003-04, del Departamento de Traducción y Comunicación de la Universitat Jaume I de Castellón. *Revista electrónica de estudios filológicos*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049911>

LAUDERMAN, G. (1951). *Factores estilísticos de la escultura cubana contemporánea*. (s/e) La Habana, 1951.

LÓPEZ, Luis R. (2006). *El saber ético de ayer a hoy*. Ed. F. Varela, La Habana, pp.49-50.

MALINOWSKI, B. K. [(1922), (2001)]. *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Ediciones Península. ISBN 978-84-8307-398-8.

MARTÍNEZ, J. (2014). «Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI)». *Revista Matices en Lenguas Extranjeras*. MALE, Nº 8, pp. 80-101.

MEYER, M. (1991). «Developing transcultural competence: Case studies of advanced

foreign language learners», in Buttjes, D., & Byram, M. (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, pp.136-158. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

OCHOGAVÍA, B.(2010). *Aportaciones de la antropología en el planteamiento de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en Europa* Facultat de Traducció i Interpretació Universitat Pompeu Fabra, Italia. Disponible en: <https://repositori.upf.edu/bitstream/handl>

OGDEN, A. (2006) «Ethnographic Inquiry: Reframing the Learning Core of Education Abroad», *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, XIII-fall06, pp. 87-112.

PARICIO, S. (2014). «Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado». *Revista Porta Linguarium* N°. 21, pp.215–226.

RISAGER, K. (2001). «La enseñanza de idiomas y el proceso de integración europea», en M. Byram y M. Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 242-253.

ROBERTS, C. (1998) *Awareness in intercultural communication*. *Language Awareness*, 7(2-3), 109-127.

UNA MIRADA AL TEMA DE LOS AMIGOS EN EL CINE, LA MÚSICA Y LA LITERATURA

Autora: MSc. María Josefa Martell Dantín, maria.jmd@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para no Hispanohablantes (FENHI). Universidad de La Habana

RESUMEN

Teniendo en cuenta el amplio concepto que ofrecen Lotman y los representantes de la llamada Escuela de Tartú, al considerar que texto es “cualquier conjunto sígnico coherente (...) cualquier comunicación registrada en un determinado sistema sígnico”. Considerando por tanto que una película, un ballet, una pintura, una obra literaria, un material audiovisual es un texto, las autoras de esta ponencia invitan a reflexionar sobre el tema de la amistad y su tratamiento en manifestaciones de arte como el cine, la música o la literatura. Este acercamiento servirá también para demostrar que los alumnos, con independencia de su país de origen, consiguen interiorizar que el valor amistad, junto con el del respeto y la tolerancia, pueden formar parte de sus vidas. Los amigos de verdad lo dan todo de forma desinteresada, sin preguntar, sin exigir. Están ahí siempre que se necesitan ofreciendo un abrazo, enjugando las lágrimas, compartiendo tristezas, fracasos y celebrando triunfos y alegrías. Los textos que servirán como pretexto para desarrollar este trabajo, serán: la película “Por qué lloran mis amigas”; los videos “Amigas”, de Omara, Elena y Moraima; y “Hay amigos”, de Ángel Bonne; frases de Shakespeare, Cervantes, Quevedo, Martí, Tagore; fragmentos de “El Principito” y otros textos.

Palabras clave: Texto, amistad, amigos, respeto, tolerancia

ABSTRACT

Taking into account the wide concept that is given by Lotman and the representatives of the so called Tartú School, when considering that the text is “any collection of coherent meaning”...any registered communication in a determined meaning system”. Considering therefore that a film, a ballet, a painting, a literary work, an audio-visual material is a text, the author of the present work invites to carry out a reflection about the theme of friendship and the treatment in manifestations of art as films, the music or literature. This approach will also serve to demonstrate that regardless of their country of origin, they can internalize that friendship value, together with respect and tolerance can be part of their lives. The true friends give all in an uninterested manner, without asking and without demanding. They are always present whenever they are needed offering a hug, wiping the tears, sharing sadness, failures and celebrating together the victories and happiness. The texts that will serve as pretext in order to develop the present paper, will be the films “Why are my friends crying” videos,” Friends” of Omara, Elena and Moraima, and “There are friends”, of Angel Bonne; phrases from Shakespeare, Cervantes, Quevedo, Marti, Tagore and other accounts.

Key words: text, friendship, respect, tolerance

INTRODUCCIÓN

Para la lingüística desde fines del siglo pasado, centrada en los procesos de cognición y comunicación, el texto constituye su categoría fundamental, y ha sido objeto de múltiples definiciones.

Etimológicamente, la palabra texto proviene del latín y significa tejido. Esa metáfora hace pensar en la trama que se teje con múltiples hilos, que serían los significados y que logra su urdimbre mediante reglas que establecen un orden y una relación de los sonidos y las palabras, determinados por dicho significado y el contexto en que se significa.

Una concepción más restringida, y también más generalizada, define al texto como el resultado de un enunciado verbal coherente, es decir, limitado al campo de los signos verbales. Otros, todavía más limitados, aplican el concepto de texto solo a los textos escritos, y más específicamente, a los textos literarios.

Para Lotman y los representantes de la llamada Escuela de Tartú, texto es "cualquier conjunto sígnico coherente (...) cualquier comunicación registrada en un determinado sistema sígnico

Teniendo en cuenta este concepto amplio- con el que las autoras se identifican pues no establece límites en cuanto a la naturaleza y carácter del signo mediante el que se significa- se considera texto: una pintura, un ballet, una obra literaria, un material audiovisual, un cartel.

Con esta ponencia se invita a reflexionar sobre el tema de la amistad y su tratamiento en manifestaciones de arte como el cine, la música o la literatura.

El objetivo de este trabajo en clases es: Demostrar que, con independencia de su país de origen, consiguen interiorizar que el valor amistad, junto con el del respeto y la tolerancia, pueden formar parte de sus vidas.

Todo ello puede lograrse en el aula sin necesidad de hablar de valores como tal, hay que recordar que se trabaja generalmente en aulas multiculturales.

La amistad tiene su raíz en el amor, en la posibilidad de establecer lazos afectivos y sentimentales: una unión que se establece por un encuentro en común, interés por algún objeto, situación, sentimiento o ideal.

Los amigos de verdad lo dan todo de forma desinteresada, sin preguntar, sin exigir. Están ahí siempre que se necesitan ofreciendo un abrazo, enjugando las lágrimas, compartiendo tristezas, fracasos y celebrando triunfos y alegrías.

Los textos con los que se trabaja son: la película “Por qué lloran mis amigas”; los videos “Amigas” y “Hay amigos”; frases de Shakespeare, Cervantes, Quevedo, Martí, Tagore; y otros textos de interés.

Desarrollo

“El que busca un amigo sin defectos, se queda sin amigos.” Proverbio turco

Amistad (del [latín](#) *amicītas*, por *amicitīa*, de *amicus*, amigo, que deriva de *amare*, amar) es una relación [afectiva](#) entre dos o más personas. Es una de las relaciones interpersonales más comunes que la mayoría de las personas tienen en la vida.

Se puede decir que un amigo, se convierte en una especie "de refugio", de lugar donde alojar las penurias, los secretos y las confidencias. El vínculo se basa en la libertad y apoyo mutuo.

La palabra hace de mediadora, limitando la agresión propia y natural de los seres humanos. Sin prohibición, aparecen la desconfianza, la disputa por la verdad, un ida y vuelta interminable, donde la única salida, es recurrir nuevamente a la palabra, poner letra a los hechos y a lo no dicho.

Aparece en distintas etapas de la vida y en diferentes grados de importancia y trascendencia. Nace cuando las personas encuentran inquietudes comunes. Hay amistades que nacen a los pocos minutos de relacionarse y otras que tardan años en hacerlo.

¿Cómo trabajar en clases? Por la variedad de textos a trabajar está concebida como un sistema de dos o 3 clases de 90 minutos cada una.

En la clase anterior se orientan las siguientes actividades:

1- ¿Crees que la amistad puede vencer cualquier dificultad?

2- Luego de reflexionar sobre la pregunta, te invito a que observes la película “Por qué lloran mis amigas” (un largometraje cubano dirigido por Magda González Grau, estrenado en 2018)

a) ¿Cómo se llaman los personajes? b) ¿Qué características físicas y morales poseen?

c) ¿Cómo es el medio donde se desenvuelven? d) ¿Qué conflictos presentan?

La próxima clase comienza con la revisión de la tarea (que también permite recordar los conocimientos lingüísticos estudiados en la unidad precedente, así como para activar los conocimientos previos)

Para comprobar el visionado, se presenta una imagen con las protagonistas del filme para que identifiquen quiénes son y expresen alguno de sus conflictos en la película. (Anexo 1)

Luego se les pide que hablen del carácter de los personajes utilizando las descripciones y los adjetivos más afines con cada uno (Anexo 2) ¿Qué conflictos presentan?

Piensa en otro título para la película y explica tu elección.

Se dice que “quien tiene un amigo tiene un tesoro”. ¿Qué tú crees? ¿Es fácil encontrar o tener buenos amigos? ¿Tú los tienes?

Luego de esta primera parte, se procede a trabajar con la audición del texto de Sócrates (Anexo 3) y las actividades que ahí aparecen.

Después se presenta el video “Amigas” (Anexo 4) para que ofrezcan una primera impresión. Posteriormente, se procede a entregar la canción para que completen los espacios en blanco.

Como conclusión de la clase se pide que relacionen los textos trabajados, teniendo en cuenta similitudes y diferencias. A partir de ahí se orienta el estudio independiente, que consiste en la lectura de “Diario de una amistad incondicional” (Anexo 5) para que los alumnos comenten sobre la actitud de quien escribe el diario y de la persona a quien va dirigido.

Entregar a cada alumno una de las siguientes frases, para que digan qué les comunica y averigüen sobre los autores:

- “No se puede hacer grandes cosas, sin grandes amigos” José Martí
- “Un verdadero amigo es quien te toma de la mano y te toca el corazón” Gabriel García Márquez
- “La amistad duplica las alegrías y divide las angustias por la mitad.” Francis Bacon
- “Para todas las penas, la amistad es remedio seguro” José Martí
- “El amigo ha de ser como la sangre, que acude a la herida sin esperar a que le llamen” Francisco de Quevedo.
- “La verdadera amistad es como la fosforescencia, resplandece mejor cuando todo se ha oscurecido” Rabindranath Tagore
- “Un padre es un tesoro, un hermano es un consuelo; un amigo es ambos.” Benjamin Franklin
- “Los amigos que tienes y cuya amistad ya has puesto a prueba engánchalos a tu alma con ganchos de acero” William Shakespeare

- “El verdadero amigo jamás se interpone en tu camino, a menos que vayas cayendo cuesta abajo” Arnold Glasow
- “La amistad no excluye nunca la libertad del criterio” José Martí
- “Tómame tiempo en escoger un amigo, pero sé mas lento aún en cambiarlo” Benjamin Franklin
- “No hay soledad más triste ni aflictiva que la de un hombre sin amigos, sin los cuales el mundo es un desierto pues vivir sin amigos no es vivir” Francis Bacon
- “No busques al amigo para matar las horas, sino búscale con horas para vivir” Khalil Gibran
- “La buena y verdadera amistad no debe ser sospechosa en nada” Miguel de Cervantes Saavedra
- “La amistad es el crisol de la vida” José Martí
- “Amigo es aquel que adivina siempre cuando se tiene necesidad de él” Rabindranath Tagore

Otra variante, podría ser que busquen frases referidas a la amistad para interpretarla, y hablar sobre sus autores.

La segunda clase se motivará con la canción Juego de amigos, para dar paso inmediatamente a la revisión de la tarea referida al significado de las frases y sus autores.

Posteriormente se continuará con el otro texto de la tarea. Preguntar ¿Por qué se dice que es una amistad incondicional?

Luego, se entregará el texto “Leyenda del verdadero Amigo” (Anexo 6)

1.El sinónimo de estos vocablos los encuentras en el texto. Localízalos:

Enfadado:

Golpeado:

Rescatado:

Cuchillo:

Curioso:

Insulta:

Quitarlo:

Maravilloso:

Tallarlo:

2. Marca con una x las respuestas correctas.

a) La enseñanza del texto es:

Los amigos de verdad lo dan todo de forma desinteresada.

La amistad es un precioso tesoro que hay que cuidar y conservar.

La desconfianza, la disputa por la verdad, un ida y vuelta interminable caracterizan esa amistad.

b) La expresión “grabarlo en la piedra de la memoria del corazón donde viento ninguno en todo el mundo podrá borrarlo.” significa que:

hay que tallarlo en el corazón, bien profundo para que nada pueda borrarlo.

poner música al corazón para que lo recuerde.

el corazón tiene memoria para recordar lo que le sucede.

3. Enjuicia las actitudes de ambos amigos.

4. ¿Qué opinas de las palabras finales del cuento?

5. ¿Te has visto en situaciones parecidas con tus amigos? Conversa con tus compañeros y ofrece tus puntos de vista.

Presentar el video musical “Hay amigos” para que reflexionen sobre los amigos, y la importancia que tienen en nuestras vidas.

Leer el texto “Con el tiempo...” (Anexo 7)

Luego de ver la película, los videos y los textos estudiados en estas dos clases, ¿qué conclusiones pueden dar?

Tarea evaluable

Escribe un párrafo donde desarrolles esta idea: “La amistad debe ser como el mar; se debe ver el principio, pero jamás el final”

CONCLUSIONES

Con las actividades presentadas y la participación activa de los estudiantes, se cumplió el objetivo propuesto. Quedó demostrado que, con independencia del país de origen (chinos en este caso), el valor **amistad** junto al del **respeto** y la **tolerancia** pueden ser incorporados a su actuación diaria.

Cuando esos valores se trabajan de forma interesante, variada y amena; cuando se trabaja con diversidad de textos, se logra motivar a los alumnos y hace que se sientan cómodos a pesar de que para muchos no forman parte de su vida.

Estas actividades pueden servir de guía para trabajar otros valores, partiendo de los intereses del profesor, y de los alumnos debido a la multiculturalidad que a veces prima en las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Baz, A. (2002). El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes. Tesis doctoral

Diviñó-González, E. (2013). “La competencia comunicativa intercultural en la clase multicultural de español como lengua extranjera”. Rastros Rostros 15.29 (2013): 25-35. Impreso.

Domínguez García, L. (2014) La formación de valores en jóvenes universitarios, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba Universidad de La Habana. (278). 108-118

Freire, P., (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, São Paulo, Paz e Terra. http://www.cdn.ueg.br/arquivos/ipora/conteudoN/975/CE_2012_28.pdf

Galarraga Valdés, R. (2007) Diccionario del pensamiento martiano. Playa, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales

Lotman, I. (1998) La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la comunicación y del espacio. Trad. Desiderio Navarro. Madrid: Cátedra, 1998.

<http://www.enlace.cu/marti/amigo.htm>

<http://www.habanaradio.cu>

<https://www.mundifrases.com>

<https://proverbia.net>

Anexo 1



Anexo 2

Nombre	Características físicas	Rasgos del carácter
		

Anexo 3

Los amigos

Construía Sócrates una pequeña casa, en las afueras de Atenas, cuando algunas personas le preguntaron para qué serviría esa minúscula habitación. Él contestó que era para sus amigos. Admirados le replicaron que ahí no cabría casi nadie y entonces, con su ya tradicional y fina ironía respondió:

¡Qué diera yo por poder llenarla!

Actividades

Primera audición: 1- ¿De qué trata el texto?

Segunda audición: 2- Escribe verdadero (V), falso (F) o no se dice (NSD). Demuestra las falsas

___ Sócrates construye una pequeña casa en el centro de Atenas

___ La casa es para sus amigos

___ Fue objeto de burla de las personas que le preguntaron para qué era la construcción

___ Él tiene muchos amigos

Marca la respuesta correcta:

a) **Su ya tradicional y fina ironía** significa:

___ su ya habitual, acostumbrada y delicada sátira

___ su ya conservadora y acabada sátira

¿Qué entiendes de la última oración? ¿Qué opinas de lo que expresa?

Anexo 4

Amigas

Cantan: Omara Portuondo, Elena Burke y Moraima Secada

Amigas, cómo ha pasado el tiempo.

Como han llovido inviernos en nuestros corazones.

Amigas, aún recuerdo el momento en que soñamos juntas interpretar canciones.

Te acuerdas de aquella melodía, que le cantaste un día a tu primer amor.

Me acuerdo fue después de aquel baile, en que estrenaste un traje que nunca te gustó... sé que no te gustó.

Amiga, que tal te va el presente, dime si ya encontraste alguna gente, que llene tus rincones.

A veces mas no constantemente en que, como he soñado siempre y aun sueñan mis amores,

Amigas, no hay por qué lamentarse, la vida es un contraste de muchas emociones.

Es cierto, oiga, aunque a veces y sueño

y yo también lo sueño igual, que en las canciones.

Entonces cantemos con el alma.

Cantemos como siempre viviendo en las palabras.

Cantemos lo que es la vida misma que es ser la dicha nuestra, nuestra verdad, amigas

Anexo 5

Diario de una amistad incondicional

Enero15

¿Cómo te fue en Navidad y Año Nuevo? Llamé para saludarte, pero no te encontré, que lástima. Quería contarte lo bien que la pasé y todos los propósitos que espero cumplir este año. Imagino que ya iniciaste las clases y que estas agobiado con el trabajo, a todos nos pasa a veces. Ojalá pronto podamos hablar. Tengo que contarte muchas cosas.

Marzo25

Aún no sé de ti... y aunque te mando muchos e-mails, nunca me respondes. ¡Ya sé! Lo más probable es que te hayas tomado las merecidas vacaciones de las que me hablaste hace 5 meses. Recuerdas que te dije que la playa era genial. Y ese hotel del que me constaste ha de ser hermoso. Ojalá la estés pasando bien. No te olvides de usar bronceador y de comprarme algún souvenir.

Mayo8

Ayer me sucedió algo terrible, y para empeorarla... no tengo nadie a quien contarle. Te llamé, pero solo escuché tu voz en la contestadora... dejé un pequeño mensaje, ojalá y no se borre. Me gustaría mucho poder contarte el gran problema que tengo, aunque ya sé que es imposible encontrarte en tu casa a esta hora. Pero como tú decías. Yo siempre hago una tormenta en un vaso de agua. Tal vez mis problemas no son tan agobiantes como los que tú debes tener.

Julio27

¡Feliz Cumpleaños!... Te he llamado 2 veces. Tu mamá y hermanos ¡ya me alucinan! Me dicen que aún no llegas de la escuela y que por la tarde tienes tu trabajo y pues... hasta en la noche no te puedo encontrar. Solo quiero decirte que te deseo lo mejor y que me gustaría seguir siendo parte de tu vida por muchos años más. Al final de cuentas. ¿Cuántos cumpleaños hemos pasado ya juntos desde que nos hicimos, amigo? Mi regalo está en camino, ojalá te guste.

Septiembre11

Recibí tu e-mail. El chiste estaba gracioso. No sé si te enteraste, pero estuve unos días en el hospital. Nada grave, un pequeño dolor de cabeza. Algo así como la migraña que siempre has padecido. El Doc. quiere hacerme unos estudios para estar seguros que todo me "funcione bien". Y yo le digo que "Mala hierba nunca muere". Aunque en el fondo, estoy algo preocupada.

Octubre7

Ayer fue mi cumpleaños... Comprendo que lo hayas olvidado, hace tiempo que no hablamos y bueno... tú tienes mucho que hacer. Esperaba que llamaras para decirme "te estás haciendo vieja", pero por más que el teléfono sonó no eras tú. Sabes, desde mis días en el hospital me he sentido algo débil, tal vez sea que no he estado comiendo bien. Ahora recuerdo que es época de exámenes. Lo más seguro es que estés batallando con el de Álgebra y por eso no llamaste... siempre fuiste malísimo en álgebra.

Octubre20

Algo me funciona mal. Está en mi cabeza. El Doc. dice que tienen que darme quimioterapia antes de que avance más mi problema. Yo digo que saldré adelante, pero mis papás se ven preocupados. Ojalá tuvieras tiempo de llamarme. Siempre sabes decir las palabras exactas cuando me siento deprimida. Te extraño mucho y me gustaría que estuvieras aquí para mi primera dosis de radiaciones.

Noviembre30

Quimioterapia es lo peor. Mi cabello se empieza a caer, tengo muchas náuseas y casi ni me levanto de la cama. Mis uñas se caen en pedazos. ¡Mis uñas! ¿Recuerdas que siempre criticabas mis uñas, manos y dedos tan largos?... Si me vieras ahora, creo que no me reconocerías, bajé de peso y casi he perdido la mitad de mi cabellera. Sé que ayer fue el primer día de tu trabajo. Tú no me lo has dicho, pero me enteré por Moisés, me dijo que habló contigo y bueno... él me lo contó. Ojalá que en este trabajo todo salga excelente.

Enero11

Al fin. Ahora estoy descansando de todo. Recuperé mi cabellera y mis uñas volvieron.

No más nauseas ni dolores. Aquí estoy tranquila, aunque a veces me mortifica saber que mis papás siguen llorando por mí. Desde aquí puedo ver lo que haces. Sé que no te has enterado de lo que sucedió conmigo. Hoy conociste a alguien que lleva el que era mi nombre... Curioso ¿no?... recuerdo que siempre dijiste que mi nombre era extraño y tú pensaste: ¿Hace cuánto que no hablo con ella?

Marzo4

Hace 1 mes que te enteraste. ¿Trágico no? Y hoy visitaste mi tumba y me llevaste tulipanes, mis flores favoritas. Estuviste platicando con la placa que lleva mi nombre y mientras recordabas nuestras aventuras... te vi llorar. Me hubiera gustado estar ahí para abrazarte, consolarte y limpiar tus lágrimas, pero desgraciadamente ya no estoy. Pero lo importante es que yo estoy feliz, aunque me pone triste saber que tú no lo estás. ¡Y no es cierto eso que dices!... ¡Siempre fuiste un buen amigo!

Abril7

No te culpes por eso. A veces uno está tan agobiado que se le olvida respirar. Es cierto lo que dices mientras aprietas esa foto nuestra cuando íbamos juntos a varias partes. Cuántas cosas vivimos juntos y cuántas quisiste contarme. Perdiste la oportunidad. Sí, es cierto, desperdiciaste el tiempo en cosas que tal vez no eran tan importantes como pensabas. Yo no te culpo aún aprecio el tiempo en el que fuimos amigos y si volviera a tener la oportunidad de repetir todo no lo pensaría dos veces. Para mí siempre serás mi amigo... mi mejor amigo. Aunque... tú hayas perdido mi amistad para siempre.

Anexo 6

Leyenda del verdadero Amigo

Dice una linda leyenda árabe que dos amigos viajaban por el desierto y en un determinado punto del viaje discutieron. El otro, ofendido, sin nada que decir, escribió en la arena:

Hoy, mi mejor amigo me pegó una bofetada en el rostro.

Siguieron adelante y llegaron a un oasis donde resolvieron bañarse.

El que había sido abofeteado y lastimado comenzó a ahogarse, y fue salvado por el amigo.

Al recuperarse tomó un estilete y escribió en una piedra:

Hoy, mi mejor amigo me salvo la vida.

Intrigado, el amigo preguntó:

¿Por qué después que te lastimé, escribiste en la arena y ahora escribes en una piedra?

Sonriendo, el otro amigo respondió:

Cuando un gran amigo nos ofende, deberemos escribir en la arena donde el viento del olvido y el perdón se encargarán de borrarlo y apagarlo; por otro lado cuando nos pase algo grandioso, deberemos grabarlo en la piedra de la memoria del corazón donde viento ninguno en todo el mundo podrá borrarlo.

Anexo 7

Con el tiempo

Con el tiempo...

...te das cuenta que los amigos verdaderos valen mucho más que cualquier cantidad de dinero...

Con el tiempo...

...entiendes que los verdaderos amigos son contados, y que el que no lucha por ellos tarde o temprano se verá rodeado solo de amistades falsas...

Con el tiempo...

...aprendes que las palabras dichas en un momento de ira pueden seguir lastimando a quien heriste, durante toda la vida...

Con el tiempo...

...aprendes que disculpar cualquiera lo hace, pero perdonar es solo de almas grandes...

Con el tiempo...

...comprendes que, si has herido a un amigo duramente, muy probablemente la amistad jamás volverá a ser igual...

Con el tiempo...

...te das cuenta que cada experiencia vivida con una persona, es irreplicable...

Con el tiempo...

...te das cuenta que el que humilla o desprecia a un ser humano, tarde o temprano sufrirá las mismas humillaciones o desprecios, pero multiplicados...

Con el tiempo...

...aprendes a construir todos tus caminos en el hoy, porque el terreno del mañana, es demasiado incierto para hacer planes...

Con el tiempo...

...comprendes que apresurar las cosas o forzarlas para que pasen ocasionará que al final no sean como esperabas...

Con el tiempo...

...te das cuenta que en realidad lo mejor no era el futuro, sino el momento que estabas viviendo justo en ese instante...

Con el tiempo...

...aprenderás que intentar perdonar o pedir perdón, decir que amas, decir que extrañas, decir que necesitas, decir que quieres ser amigo, ante una tumba no tiene ningún sentido.

Lamentablemente todo esto y mucho más solo se aprende o entiende con el paso del tiempo...

.....

Hoy quería aprovechar sabiamente mi tiempo para decirlo.

¿Por qué? Porque hace muchos años un querido amigo me enseñó que

“El hombre se hace viejo muy pronto y sabio demasiado tarde”.

...Justamente cuando: “Ya no hay tiempo”

ALBERTO PEDRO EN EL CINE: ACERCAMIENTO AL PROCESO ADAPTATIVO FÍLMICO DE SU OBRA *WEEKEND EN BAHÍA*

Autores: MSc. Martha Ceballos Quintero, martha.cq@fenhi.uh.cu

MSc. Marbelia Acosta Ríos, marbelia.ar@fenhi.uh.cu

DrC. Juan Ramón Ferrera Vaillant, juan.rfv@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

En la relación del cine con otras manifestaciones artísticas, el apoyo de la literatura se concreta en la fase de la preproducción cinematográfica, a la hora decisiva de crear historias para ser llevadas a la pantalla. Históricamente, en el proceso de desarrollo de guiones, las adaptaciones han tenido tanta importancia como las propias historias originales. Este trabajo de investigación gira en torno al proceso adaptativo de la literatura al cine, y específicamente en este caso, se centra en la obra teatral del escritor Alberto Pedro *Weekend en Bahía*, y su adaptación cinematográfica por el director Lester Hamlet del filme *Ya no es antes*. Es por esto que se analizan los procedimientos adaptativos utilizados, y la tendencia predominante que tiene lugar. Así, se podrá valorar las peculiaridades de esta versión cinematográfica.

Palabras Claves: obra teatral, cine, literatura, adaptación

ALBERTO PEDRO IN CINEMA: APPROACH TO THE FILM ADAPTIVE PROCESS OF HIS WORK WEEKEND IN BAHÍA

Summary

The support of literature is specified in the film pre-production phase, at the decisive moment of creating stories to be brought to the screen. Historically, in the script development process, adaptations have been as important as the original stories themselves. This research work revolves around the adaptive process of literature to cinema, and specifically in this case, it focuses on the theatrical work of the writer Alberto Pedro *Weekend in Bahia*, and its film adaptation by director Lester Hamlet of the film "Ya no es antes". This is why the adaptive procedures used are analyzed, and the prevailing trend that takes place. Thus, the peculiarities of this film version can be assessed.

Key-words: play, cinema, literature, adaptation

INTRODUCCIÓN

La literatura, usa el lenguaje como una herramienta para reflejar de manera más objetiva la realidad y expresar el mundo espiritual del escritor. En la interacción entre textos literarios e imágenes fílmicas, una obra literaria se adapta a una película para retener el encanto original tanto como sea posible. Adaptando el drama al cine, la presentación visual del guion de la película refleja las características artísticas, este tipo de película es una liberación de un drama sin precedentes.

La adaptación de obras literarias al cine constituye un interesante campo de estudio para comprender las relaciones entre los dos medios, especialmente en el fenómeno teatro/cine. Sin duda, cada vez más entre investigadores, críticos y espectadores surge mucho interés a la cuestión de que si la película debe fidelidad a la obra literaria; dicho en otras palabras, si las diferencias existentes entre las obras literarias y las películas

están relacionadas con las distintas épocas del escritor y del director. Los disímiles contextos son esenciales para que los lectores y espectadores entiendan cabalmente las distancias que recorre una película con respecto a la obra que le sirve de fuente. Por lo tanto, existe un peligro en la adaptación cinematográfica que no debe dejarse de advertir: el riesgo de las malas interpretaciones por parte de los guionistas y/o directores de cine al acomodar un texto literario al lenguaje cinematográfico.

Numerosos estudiosos se han ocupado de definir una teoría para la adaptación en un intento de elevar al cine a una categoría artística similar a la literatura, ya que ha sido visto durante años como un arte menor.

En la interacción entre textos literarios e imágenes fílmicas, una obra literaria se adapta a una película para retener el encanto original tanto como sea posible. Adaptando el drama al cine, la presentación visual del guion de la película refleja las características artísticas, este tipo de película es una liberación de un drama sin precedentes.

En este sentido, el doctor Juan Ramón Ferrera, afirma que “Las adaptaciones de obras literarias son parte vital del arte de la pantalla grande, obviando las "fidelidades" y las "traiciones" a la hora de la traslación. Mediante las adaptaciones cinematográficas los creadores colocan a la literatura en un peldaño superior, teniendo en cuenta que la importancia de esta ha sido, a veces, un tanto despreciada” (2010, p.25).

La presente investigación surge con el fin de ampliar los estudios que se vienen desarrollando en los últimos años sobre la relación literatura–cine y los análisis sobre los procedimientos adaptativos que ello conlleva. En el caso de la Facultad de Español para No Hispanohablantes, se han realizado algunas tesis que pertenecen al proyecto de investigación “Las adaptaciones cinematográficas de obras literarias en el cine cubano: procedimientos, tendencias y periodización”, que coordina el profesor Juan Ramón Ferrera Vaillant.

Sobre las obras teatrales de Alberto Pedro se han realizado algunos análisis, pero hasta el momento, no se ha profundizado en su relación con el cine para revelar lo característico del proceso de adaptación de sus obras, por eso, esta situación problemática es lo que lleva a efectuar la presente investigación, de innegable importancia. Para ello, se abordará este asunto centrándose en la obra teatral *Weekend*

en *Bahía* en el cine cubano, por lo que el objetivo general es caracterizar el proceso adaptativo de dicha obra a partir del análisis crítico del empleo de los procedimientos de las adaptaciones cinematográficas, desde una perspectiva literaria.

DESARROLLO

Acercamiento a la vida y obra de Alberto Pedro

Alberto Pedro Torriente (La Habana, septiembre de 1954/ junio de 2005).

Es graduado de la Escuela Nacional de Teatro en la especialidad de Actuación. Profesor de Historia del Teatro Universal en la Facultad de Artes Escénicas del Instituto Superior de Arte de la Habana, en la Real Escuela Superior de Artes Dramáticas de Madrid (España), en la Universidad de Toronto (Canadá) y en la Sociedad Dramática de Maracaibo (Venezuela).

Reconocido y polémico, poseedor de un discurso incisivo, directo y cuestionador de la realidad, es uno de los autores que define el rostro del mejor teatro cubano en el último lustro de los años 80 y la primera mitad de los 90. Miembro de la Sociedad General de Autores y Editores (SGAE) desde el año 1989, ha sido traducido al inglés, francés y alemán.

Integró los elencos del Teatro de Arte Popular y del Teatro Político Bertolt Brecht, colectivos que estrenaron sus creaciones dramáticas iniciales.

Surgió después *Teatro Mío*, un tomo que recopila una docena de textos firmados por Alberto Pedro Torriente, en los que se manifiesta la fuerza de su sentido teatral y su capacidad de permanencia, que tuvo, además, en Miriam Lezcano y el grupo Teatro Mío el mejor de los aliados, pero que, tocó a otros colectivos, como Teatro de la Luna, y los sedujo con el empuje de una palabra escénica enteramente cubana. El prólogo de Vivian Martínez Tabares, no es solo útil como coordenada para asimilar la singularidad de un hombre que conocía la escena desde adentro, sino también como un análisis que ubica en contexto esas obras y anuncia por qué varias de ellas siguen siendo tan necesarias como en el día de su estreno.

Realizó algunas apariciones en la televisión cubana, como en la serie *Los Papaloteros*, y, en 1987, fundó junto a su esposa Miriam Lezcano el grupo Teatro Mío, para el que

creó obras como, *Weekend en Bahía*, *El banquete infinito*, *Desamparados* y *Delirios*, todas ellas entre la farsa y la comedia.

Sus más relevantes obras han participado en varios festivales internacionales, entre los que pueden mencionarse:

Segundo Festival Iberoamericano de Cádiz, España 1987 (“Week end en Bahía”), Primer Encuentro de Teatro Latinoamericano en Toronto, Canadá, 1989 (“Weekend en Bahía”), Tercer Festival Iberoamericano de Cádiz, España, 1989 (“Pasión Malinche”) Festival Internacional de Teatro de Caracas, Venezuela, 1992 (“Desamparado”) Festival Internacional de Teatro de Bogotá, Colombia 1992 (“Desamparado”) Festival Iberoamericano de Teatro de Cádiz, España, 1994 (“Manteca”) Festival de Otoño de Madrid, España, 1994 (“Manteca”) Festival Internacional de Teatro de Caracas, Venezuela, 1995 (“Manteca”) Festival de Occidente, Venezuela 1995 (“Manteca” y “Delirio habanero”) Primer Festival de Cultura Caribeña “El Caribe vive en Maracaibo” (“Delirio habanero”), 1995, Maracaibo, Venezuela. Temporada de Jalisco, México, 1995 (“Delirio habanero”) Festival Internacional de Teatro de Bogotá, Colombia, 1996 (“Manteca” y “Delirio habanero”) Muestra de Teatro de Montevideo, Uruguay, 1996 (“Manteca” y “Delirio habanero”) Encuentro teatral del Caribe “La utopía la hacemos todos”, Venezuela, 1997 (“Caballo negro”) y Festival de Manizales, Colombia, 1998 (“Paso de dos sobre el muro”).

Análisis literario de la obra

La obra fue estrenada el 20 de agosto en la sala Ravelo del Teatro Nacional, y su estreno dedicado a Basilio Nova y a Xiomara Rodríguez, al teatro dominicano.

Cuando este dramaturgo cubano estrenó *Weekend en Bahía*, no transgredía el statu quo imperante en la Isla por casi treinta años, de ahí que pudiera presentarse; se limitaba de manera superficial a esbozar la realidad de una sociedad.

Cuando la obra se coloca fuera de la realidad en que fue creada se descontextualiza. Aparece en ella el exilio político, la emigración por causas económicas; no obstante, un reencuentro puede ocurrir en cualquier lugar y circunstancia.

La puesta en escena convierte la obra en una comedia trivial de reencuentro de enamorados frustrados, pero lo que escénicamente se observa es el espacio lúdico creado por los protagonistas, sencillamente, fascinante. Hay una carga de emotividad en ellos que nos acercan al personaje. La voz de Hony Estrella es espléndida, con natural impostación, posee, además, recursos histriónicos muy bien manejados y una movilidad escénica coreográfica. Raeldo López, al que no vemos frecuentemente en escena, nos parece un actor muy orgánico, apoderado del personaje, maneja los momentos de transición con gran efectismo. Ambos actores tienen “presencia”, en lenguaje teatral se imponen, están dotados de un “no sé qué” que provoca la comunicación con el espectador.

Para esta obra, el autor en esencia se vale de dos personajes para presentar dos mundos aparentemente irreconciliables.

El espacio escenográfico creado por Fidel López es, simple, una habitación de paredes negras, con un solo elemento esencial: una cama, albergue de un juego sexual, deseado, reprimido, sustancial. El desnudo como arma publicitaria, es efectiva para atraer la libido de un público que realmente en esta materia ya lo ha visto todo, pero teatralmente es artístico, a veces verosímil, prolongado. La música es parte esencial de la puesta en escena, tanto en lo temporal como en su significado, así “Help”, “Yellow Submarine” y “Yesterday”, del mítico grupo The Beatles, transportan a los protagonistas en sus añoranzas, a los años sesenta, cuando vivían su amor de juventud. La dirección de la joven Indiana Brito es buena, creativa, se significa en la dirección de actores. Juancito Rodríguez, productor, una vez más acertada en la escogencia de una buena obra y excelentes artistas.

Estructura: Una obra de un solo acto

Personajes.

Mayra: 32 años, periodista y graduada en New York. De pequeña se fue con sus padres a vivir a los Estados Unidos. A pesar de estar fuera del país mantiene la identidad de ser cubana. Algo violenta.

Esteban: 32 años, economista, residente en Cuba, padre de una niña, divorciado. Arraigado a su país, hombre honesto.

Referidos: Madre, padrastro, esposa e hija de Esteban.

Argumento: Los personajes se encuentran en una habitación, donde tiene lugar la acción; se inicia un juego fascinante, el desnudo físico es mero divertimento, el verdadero desnudo es el reconocerse, con la evocación del pasado, confesarse uno a otro, desentrañar los recuerdos de tiempos vividos se convierte en un amargo ritual de la memoria, en un descubrimiento mutuo; pero el conflicto se centra en el deseo de Esteban de realizar el amor con Mayra, aquello que quedó tronchado ante su partida y que ella evade con artilugios. No hay comunicación entre ellos, se hablan y no se escuchan, pertenecen a dos mundos diferentes.

Esteban descubre en Mayra un ser individualista, que lo deja totalmente frustrado; Mayra está presa de sus neurosis, ha quedado atrapada en el personaje de la desequilibrada "Blanche Du Bois", de "Un tranvía llamado deseo" de Tennessee Williams, que representó una vez, además, se ha convertido en adicta a las drogas. Mayra descubre a través de la confesión del propio Esteban sus debilidades y fracasos tanto en su vida sentimental como laboral.

Finalmente, Esteban reconoce que ambos han sido víctimas, de las circunstancias, pero él se siente vencedor, es más fácil claudicar ante un mundo que no podemos cambiar, que mantenerse fiel a sus principios "revolucionarios", ella es para él la imagen de otro mundo, y es aquí la gran metáfora de la obra, por lo que sacarla de su contexto es un despropósito

Tema: Una antigua pareja de novios, separada desde la adolescencia por la emigración, se reencuentra en Cuba luego de cuarenta años. Será la ocasión para ver cuánto han cambiado y comprobar si se han cumplido las promesas de amor hechas décadas atrás.

Espacio: En una casa, toda la acción se desarrolla en el cuarto de Esteban. Es una habitación pintada de blanco. En las paredes fotos de los Beatles. El cuarto está decorado con buen gusto. Una silla de mimbre. Es acogedor, cálido. Al inicio, el escenario está oscuro, se oye reír a Mayra estrepitosamente.

Conflicto: Existencial, pues después de largo tiempo se enfrentan los dos personajes a recordar el pasado y tratar de vivir el presente con sus amores y desamores y la experiencia de los años.

Espacio: Una casa

Tiempo: lineal

Narrador: Está en primera persona. Los hechos se narran a través de los dos protagonistas

Del director de cine

Léster Hamlet (La Habana, Cuba, 1971). Graduado en 1991 de la Escuela de Instructores de Arte en la especialidad de Dirección Teatral. Ha cursado estudios en la Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de los Baños y otros centros de enseñanza artística. Alterna su carrera de realizador de cine y video, con su trabajo de dirección en el teatro, en espectáculos musicales y también como editor.

Cineasta y productor audiovisual. Se especializó en Dirección de Cine en la Facultad de Arte de los Medios de Comunicación Audiovisual del ISA. Ha cursado estudios de Montaje Cinematográfico, Dirección de Arte y Guion en la EICTV. Realiza regularmente videoclips, makings of, EPK, documentales y conciertos en vivo para las más importantes casas disqueras del país. Ha dirigido cortos de ficción, publicitarios, videos musicales, documentales y largometrajes de ficción. Entre estos últimos se cuenta Lila, segunda historia del largometraje Tres veces dos, Zenit de Plata a la Mejor Ópera Prima en Montreal (2004), premio al mejor filme extranjero de ficción en ICARO y seleccionado por la crítica cubana entre los diez filmes más significativos exhibidos en 2004. Director, también, de los largometrajes *Casa Vieja* (2010), acreedor del premio del público y mención del jurado en *La Habana y Fábula* (2011), Tercer Premio Coral en dicho festival, *Ya no es antes* (2016). Ha impartido conferencias sobre Teoría y Técnicas para la Dirección de Actores. En varias ocasiones ha ganado el Premio Caracol de la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba en diversas especialidades del audiovisual. Dirigió el Festival Internacional del Cine Pobre, con sede en Gibara.

Análisis de los procedimientos adaptativos

Conservación

1. Se mantienen los dos personajes protagónicos: Mayra y Esteban, viejos amigos que habían sostenido en su juventud una relación amorosa.
2. Los hechos suceden en un mismo lugar, una habitación de una pequeña casa de una microbrigada sin mucho arreglo.

Ejemplo:

Esteban: Hace tres meses. Mi padrastro se ganó el apartamento en la microbrigada, vivíamos muy estrechos, ¿te acuerdas? Un cuarto nada más.

3. El argumento en ambas obras se mantiene.
4. La conversación de Mayra y Esteban sobre el padre de esta.

Ejemplo:

Mayra. (Incorporándose) Me llevaron, Esteban, no me fui (Pausa. Se oye la música de Los Beatles, Esteban tararea la canción)

Esteban. Something, la,la,la...

Mayra. Yo no quería, pero ¿qué iba a hacer? Mamá se encaprichó. En el fondo siempre estuvo enamorada de papá, por eso nos fuimos, por sus malditas cartas.

Esteban: Something in her smile. la,la,la...

Mayra: Y cuando llegamos no nos hizo caso. Después del aeropuerto lo volví a ver dos veces, creó, sus negocios volvieron a prosperar, ya no le hacíamos falta.

5. Se conserva la conversación sobre las causas de la separación de Esteban con Marisol.

Mayra: Te voy a hacer un test.

Esteban. ¿un test?

Mayra:(Asiente) Contesta. Sin pensarlo. ¿Si ella cocinaba?

Esteban: Yo fregaba.

Mayra: ¿Y si ella iba al mercado?

Esteban: Yo cuidaba a la niña.

Mayra: (Sorprendida) no me habías dicho tampoco que tenías una niña.

Esteban: (Asiente) de seis años (pausa) vivimos aquí. Bueno, vivíamos en este mismo cuarto.

6. La obra y el filme hablan de una mujer que quiere saber si le cumplieron la promesa que le hicieron por amor.

Modificación

1. El final de las obras

Ejemplo:

La pieza teatral termina cuando Esteban y Mayra entablan la siguiente conversación:

Mayra: Quiero quedarme en Cuba, Esteban.

Esteban: ¿Y cuándo no puedas cambiar de auto, ni asistir a un concierto de los *Rolling Stones*?

Mayra:(sin oírlo) Domino el inglés. De profesora en cualquier escuela puedo ser útil, ¿tú no crees?

Esteban: No puede ser, de todas maneras, allá también se es útil, puedes ayudar a que muchos comprendan. A mí me has ayudado.

Mayra: (Sorprendida) ¿A ti?

Esteban:(Asiente) Mucho, Mayra, más de lo que puedas imaginar.

Mayra: Quiero ver el sol. En otros lugares no se ve como aquí. (Abre la ventana) el smog. la contaminación....

(Ríen, Mayra se apura en terminar de vestirse rápidamente. Va a salir)

Mayra: Bueno...

Esteban. Vamos.

Mayra: No me ponen triste las despedidas.

Esteban: ¿Entonces? (Ella dice adiós con un gesto. pausa. Ambos al unísono, sin poder contenerse, corren uno hacia el otro a la vez. se abrazan y se besan)

Mayra:(Separándose) Quiero recordarte así, como en una foto, ¿Me vas a olvidar?

Esteban: Tú sabes que no, Mayra. Tú sabes...

Mayra:(Cortándolo) Yo vuelvo, por dios que sí, vuelvo, no sé cuándo, pero pronto, Esteban, seguro que voy a volver. (pausa breve) Ahora hay que despedirse tranquilamente como dos adultos.

Esteban: ¡Mayra!

Mayra: Ya no tenemos la edad de Romeo y Julieta, ¿no? Bye, bye (sale lentamente).

Esteban enciende la grabadora. Se oye un bolero de *Benny Moré*. Esteban comienza a desvestirse de pronto, recuerda algo.

Esteban: ¡Coño, la leche...! (vuelve a ponerse la camisa y sale de escena)

En la película ella se va por el centro de la calle, él está parado en el balcón y sale corriendo tras de ella y se abrazan.

2. El inicio de la película

Ejemplo:

La película se inicia con la entrada de Mayra y Esteban al apartamento y allí conversan mientras que en la obra teatral se sucede de esta manera:

Mayra:(Riendo) Loco, ¡loquito! ¡Qué loco eres!

Esteban: ¡No grites!

Mayra:(En susurro) No veo nada Esteban, no veo.

Esteban: Espérate. Mayra.

(Se encienden las luces. Esteban está junto al interruptor de la lámpara. Evidentemente acaba de encenderla.)

Esteban. ¿Qué te parece?

Mayra. (Con satisfacción) ¡It's terrific! (Se quita los zapatos y lanza a cualquier parte) ¡Al fin! (Se deja caer sobre la silla de mimbre.se frota los pies) ¡vives tan lejos del centro de La Habana...! (Refiriéndose a sus pies) ¡Me duelen, loco! Desde donde para el bus hasta aquí. Es lejos. Y ¡de pie todo el viaje! ¡Es espantoso!

Esteban:(Sonriendo) ¿Bus?

Mayra. De la guagua. De la parada de la guagua hasta aquí.

3. En la obra es Mayra quien se quita los zapatos y los tira, mientras que en la película es Esteban quien se los quita y los tira.
4. En la obra la hija de Esteban se llama María Antonieta por el nombre de las dos abuelas y en el filme Antonia Caridad.
5. En el original de Alberto Pedro los personajes son personas de 38 años y uno de los conflictos mayores es el miedo a envejecer en soledad.
6. En la obra teatral hay una niña que va a la escuela y en la película una universitaria.

Añadidura

1. En la película se adiciona la conversación sobre el refrigerador y la observación de la libreta por Mayra.

Ejemplo:

Mayra: ¿Y eso enfría?

Esteban: Esto es un tanque de guerra y todavía revientan los pomos de agua.

(Mayra mira la libreta de abastecimiento.)

Esteban: Cuando los cambiaron, teníamos dos pero, yo quise quedarme con este. La reliquia y entonces dieron. Estos que son un mojón, todavía no he terminado de pagarlo y ya está roto.

Mayra: No entiendo, quién, quién, quién, qué, qué, cambiaron.

Esteban: ¡Ay! Mayrita, yo que sé, el gobierno.

2. La conversación sobre la hija en la película

Ejemplo:

Mayra: ¿Quién es esa?

Esteban: Marisol

Mayra: ¿Quién?

Esteban: Marisol, mi exmujer, ex.

Mayra: Ex, ¿qué le pasó?

Esteban: Y esta es mi niña

Mayra: ¿Qué niña?

Mayra: ¿Y por qué así?

Esteban: Fue mi regalo por sus quince, quería vivir en las nubes, esta es mi niñita y ahora ya tiene 21 años y este era su cuarto, este es su cuarto.

3. Un detalle risible que aparece en el filme, es que Mayra (una periodista que escribe para una revista), ni siquiera sepa que en la televisión cubana haya solo cuatro canales.

Supresión

1. En la película se suprime la conversación relacionada con el reconocimiento de Mayra por Esteban en el aeropuerto.

Ejemplo.

Mayra: Y cuando llegamos no nos hizo caso. Después del aeropuerto lo volví a ver dos veces, creo. Sus negocios volvieron a prosperar, ya no le hacíamos falta.

Esteban:(Cambiando el tema) ¿Cómo me reconociste después de tanto tiempo?

Mayra:(Transición, animada) ¡Los ojos!

Esteban: ¿Cómo?

Mayra: Nunca lo olvidé, te decían el bizco. ¿Quién me iba a decir que volvería a encontrarme así de pronto con el bizco?

Esteban: Fui al optometrista hace mucho tiempo. Era nervioso, totalmente nervioso.

Mayra: pues en cuanto me viste te pusiste...nervios.

2. En la película se suprime la conversación donde recuerdan acontecimientos sucedidos en su adolescencia.

Mayra: ¿Te acuerdas cuando tuve la menstruación en la secundaria? Era la primera vez. Yo estaba como loca. No quería irme, discutía con mamá y por descuido se me manchó la saya. ¿Te acuerdas? (El hace un gesto de no acordarse) Yo estaba muerta de pena y tú me cubriste con tu carpeta, muchacho, no se me olvida. Me abrazaste y le dijiste al profesor de inglés. (Lo imita) Profe, nos vamos, Mayra está indispuesta. ¿No te acuerdas?

Esteban: Bueno, no sé...

Mayra: Yo sí, como si fuera hoy. (sonríe) Desde entonces siempre me acuerdo de ti cada vez que me duelen los ovarios. (Transición)Quiero fumar. (Intenta coger el resto del cigarro del cenicero)

3. En la película no aparece una broma pesada que le hace Mayra a Esteban.

Esteban. ¿Qué te pasa? (pausa) ¿Me lo vas a decir, ¿eh? ¿Verdad que sí? ¿Qué te pasa? (pausa)

Mayra. ¿Lo vas a entender?

Esteban. ¿Qué cosa?

Mayra: Lo que sea ¿Vas a entenderlo Esteban?

Esteban: Bueno... Sí.

Mayra: Júralo

Esteban: No creo en Dios.

Mayra: No importa. ¡Júralo!

Esteban: Está bien. Lo juro. Voy a entender lo que sea, por Dios que lo voy a entender.

Mayra: I've got the AIDS.

Esteban: ¿cómo?

Mayra: tengo el SIDA. Hace unos años tuve una relación... (Baja la cabeza avergonzada) Me daba pena decírtelo, pero no quiero hacerte daño. (Pausa. Esteban no sabe qué hacer. Intenta retirarse) ¡Oye! (Conteniendo la risa). Es mentira. No tengo nada. Por Dios te lo juro. Era una broma. Por Dios, Esteban.

Esteban: De muy mal gusto. Una broma de mal gusto. Mayra.

Mayra: Eso depende. Hay diferentes tipos de bromas (Pedante) A mí me apasiona el humor negro.

4. La conversación donde Esteban le explica a Mayra su situación laboral.

Esteban: Es verdad. Le hice caso a mi mujer. Pero no pude más. En realidad, no sirvo para quedarme callado. Ni yo mismo sé por qué. Cuando algo está mal o no estoy de acuerdo, lo digo y ya. No sé hacerme el de la vista gorda. No está en mí. Por eso siempre estoy metido en problemas. No avanzo como dice mi mujer, no sirvo para oportunista. (Pausa breve) Esa botella me la tomé solo.

Mayra: Para evadirte.

Esteban: Tal vez.

Mayra:(satisfecha) Aquí o allá es lo mismo. Lo mismo. Esteban. Vivimos en un mundo enajenado.

Esteban: puede ser. pero entre las dos enajenaciones, prefiero esta. Mayra. es mucho más sana.

Mayra:(sin oírlo) Quisiste evadirte, no lo niegues. El que se bebe una botella solo es porque quiere romper con la realidad. Lo demás es cuento. Quisiste evadirte por importancia. ¿Que ibas se hacer? ¡Nada! No se puede hacer nada.

Esteban: Sí, Mayra. Se puede apelar. No estoy de acuerdo con esa sanción. El lunes mismo Busco un abogado y me van a oír, seguro que sí. Ellos son los que están trabajando mal, robando, inflando globos. Me van a oír. (Pausa)

Mayra: Eres lindo. Esteban. Por Dios que lo eres. Envidio tu espíritu. (Sincera) Hasta a mí se me quita el pesimismo. (Pausa breve) Tienes razón, Cuba es otra cosa. (Sincera) Aquí la gente tiene esperanza. ¡es un paraíso!

5. En la puesta teatral, Mayra incita a su coprotagonista a irse del país, y se enfrenta al arraigo de Esteban que le dice: *No, no me voy, no puedo, no me cabe en la cabeza. Este es mi país, aquí está lo mío. ¿No te das cuenta? Sería como estar obligado a nacer otra vez a los treinta y tres años. Aprender a caminar, a hablar, a comer, a entrar en un mundo ajeno, no así aparece en el filme.*

Con la aplicación de estos procedimientos se considera que estos influyen en la estética del filme, lo hace más aceptable y motivador para el espectador y posibilita la comprensión de la obra teatral pues sirve como modelo de codificación/decodificación de la comunicación. Esto significa que un texto no es sencillamente aceptado de forma pasiva por la audiencia, pero que el espectador/lector interpreta los significados del texto basado en su fondo cultural individual y experiencias de vida. La tendencia adaptativa es la fidelidad esencial mas no aparential.

Si tenemos en cuenta el estudio realizado por los maestrantes que sirvieron de antecedentes a esta investigadora, se puede decir que, de nueve obras teatrales analizadas, la tendencia fidelidad esencial mas no aparential se destaca en ocho de ellas y solo en *Mi socio Manolo*, se evidencia la fidelidad esencial y aparential, por lo que se considera que, hasta el momento, es esta la que predomina.

Después del análisis realizado se considera que el filme se distingue por la intención de producir en el espectador, mediante la secuencia de imágenes puestas en escena, un efecto análogo al que puede sentir el lector de la misma obra, y se basa para ello en el procedimiento de la conservación. Se presentan, además, la supresión y la añadidura. Esta última se expresa a través de la adición de elementos ajenos a la obra, que en varias escenas se utilizan con el fin de exaltar la comicidad a través del empleo de lenguaje no verbal o de otros elementos añadidos. En el filme predomina **la fidelidad esencial, mas no aparential**. No se llega a traicionar la intención, ni el punto de vista del escritor. En esta tendencia se logra un armonioso equilibrio en el manejo de los procedimientos de adaptación.

Para los críticos este tema también es muy importante, porque cuando ofrecen sus opiniones sobre las películas, no solamente hacen alusión al séptimo arte, sino que

reconocen el aporte del arte de las tablas al proceso de adaptación cinematográfica de una obra literaria.

CONCLUSIONES

A través de esta investigación se pudo conocer la relación inseparable del teatro con el cine.

Así, la metodología propuesta para el estudio de la adaptación del texto teatral al cine permite una mirada a este proceso desde la perspectiva literaria, que constituye una respuesta a las insuficiencias existentes en los estudios valorativos sobre el texto teatral en su relación con el séptimo arte, por la falta de estudios que se centren en este género.

El análisis de estos procedimientos logró valorar la adaptación cinematográfica de las obras objeto de estudio.

Entre los procedimientos, la conservación toma su mayor proporción dentro de esta adaptación pues los dos personajes se mantienen en la versión cinematográfica, así como el ambiente, los diálogos y el argumento.

Después de comparar la obra teatral *Weekend en Bahía*, de Alberto Pedro y la adaptación filmica *Ya no es antes*, dirigida por Lester Hamlet a través de los procedimientos adaptativos, finalmente, se llega a la conclusión de que la tendencia predominante es la fidelidad esencial, mas no aparential, pues no se traiciona la intención, ni el punto de vista del dramaturgo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beja, M. (1979). An Introduction. *Film and Literature*. Longman, Nueva York y Londres.

Castillo, Luciano: (1990), "Una película sin telón final", en *Cine Cubano*, No. 130, La Habana, p. 54- 66.

Castillo, Luciano (2009): "Momento promisorio del cine nacional", en *Granma*, La Habana, 4 de marzo, p.6.

Castillo, Luciano. (2010). "El teatro cubano en el cine: una película sin telón final. Monólogo en proscenio." www.teatroenmiami.net/biblioteca/teatro-cubano-cine.pdf. Web. 18 de abril de 2010.

Cine Cubano (1967): "Sobre el cine y la literatura responden: Ambrosio Fornet,

Du Bin (2018). Leonardo Padura en el cine: análisis de la adaptación fílmica de

Vientos de cuaresma. Tesis presentada para alcanzar el título de Máster en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera. Universidad de La Habana, La Habana.

Ferrera Vaillant, Juan Ramón (2007): *El discreto encanto de las adaptaciones*. Ediciones Santiago, Santiago de Cuba.

----- (1997): "*El discreto encanto de las adaptaciones: Cecilia o el mito recobrado*". Trabajo de diploma presentado para alcanzar el grado de Licenciado en Letras. Tutorado por la Dra. Daysi Cué Fernández. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

----- (2010 a): *Escritos sobre celuloide*. Reina del Mar Editores, Cienfuegos.

----- (2010 b): *Ojos que te vieron ir...* literatura regresada en cine. Ediciones Matanzas, Matanzas

Garrandés, Alberto (2004). *Heresiarcas y pontífices, La narrativa cubana en los años '60*. Editorial Cuba Literaria, La Habana.

Manual de Apreciación Literaria (2009). Grupo de Teoría y Crítica Literarias de la Facultad de Artes y Letras, Universidad de La Habana. Coordinador: Rogelio Rodríguez Coronel, Editorial Félix Varela, La Habana.

Pérez Bowie José Antonio (2010). Teatro y cine: un permanente diálogo Revista Arbor.

Piedra Rodríguez, Mario (2003). *Cine Cubano. Selección de lecturas*. Editorial Félix Varela, La Habana.

Rodríguez Gómez, Gregorio (2006): *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Félix Varela, La Habana.

Sánchez Noriega, José Luis (2000): *Teoría y análisis de la adaptación. De la literatura al cine*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.

TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN DESDE EL CURRÍCULO DE LA CARRERA DE PERIODISMO. NUEVAS EXPERIENCIAS DE TRABAJO

Autoras: Dr.C. Miriam Rodríguez Ojeda, miri63ojeda@gmail.com
Dr.C. María A. González Borges, mariangeles.gonzalezborges@gmail.com
Lic. Elvia María Pérez González, elvia@fcom.uh.cu

Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana

RESUMEN

La tecnología constituye un proceso que cobra mayor auge en las diversas modalidades de la educación superior que garantiza con la elaboración de medios y materiales didácticos, ser portadora de la información y de las vías para favorecer la interactividad y la comunicación durante el proceso de enseñanza aprendizaje. En consecuencia, se privilegian estas herramientas para los ambientes virtuales de enseñanza aprendizaje y su interacción con el contenido, mediada por ordenadores, tablet y móviles con diversas aplicaciones informáticas. La carrera de Periodismo ha desarrollado estos ambientes virtuales que favorecen la gestión y autogestión del conocimiento en las diferentes asignaturas y disciplinas, y continúa siendo un reto para los profesores. Enfatizamos en el establecimiento de nuevas maneras metodológicas para orientar el proceso de aprendizaje y guiar la gestión del conocimiento en las asignaturas de Agencias de Noticias y Metodología de la Investigación que se imparte en segundo año de la carrera.

Palabras claves: tecnología, ambiente virtual, enseñanza aprendizaje

TECNOLOGY AND INNOVATION FROM JOURNALISM CAREER CURRICULUM. NEW WOK EXPERIENCES.

ABSTRACT:

Technology is a process that is gaining momentum in the various modalities of higher education that guarantees, with the development of teaching aids and materials, to be the carrier of information and ways to promote interactivity and communication during the teaching-learning process. Consequently, these tools are privileged for virtual teaching-learning environments and their interaction with the content, mediated by computers, tablets and mobiles with various computer applications. The Journalism career has developed these virtual environments that favor the management and self-management of knowledge in different subjects and disciplines, and it continues to be a challenge for teachers. We emphasize the establishment of new methodological ways to guide the learning process and guide knowledge management in the subjects of News Agencies and Research Methodology that is taught in the second year of the degree.

Keywords: technology, virtual environment, teaching and learning,

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las TIC impactó desde hace unas décadas los ambientes docentes en los centros de altos estudios de Cuba. Sin embargo, en la actualidad como nunca antes, la sociedad cubana se ha visto conminada a desarrollar en la enseñanza, planes de estudio que potencien el empleo de las tecnologías debido a la urgente necesidad de compulsar las competencias tecnológicas no solo en los educandos, sino también en los propios educadores.

Barráez (2020) sustenta la necesidad de contar con docentes capaces de usar las tecnologías de la información y la comunicación para crear ambientes de aprendizaje innovadores, creadores reales de conocimiento en red.

En Cuba, esos objetivos se encaminan ya no solo a las especialidades tecnológicas, sino también a cualquier especialidad de nivel superior, que de una u otra forma hagan uso de las tecnologías.

La educación superior cubana enfrenta el desafío de producir contenidos educativos en formato digital que puedan ser utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la llamada educación a distancia, sin la presencia física del profesor.

En el contexto del desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la UNESCO estableció que “las competencias de los docentes desempeñan un papel fundamental para integrar las TIC en su práctica profesional, a fin de garantizar la equidad y la calidad del aprendizaje” (UNESCO, 2019, p. 1).

Estudiosos como Marín, 1986; Adell y Sales, 1999; Bravo 1999 y Herrera, E., 2005, enfatizaron en el establecimiento de un sistema de medios como pluralidad de vías para una comunicación múltiple y una interacción sistemática entre profesores y estudiantes, en aras de la atención personalizada al aprendizaje.

Ese potencial de desarrollo tecnológico, puesto al servicio de la formación de las presentes y futuras generaciones, permite diseñar e implementar procesos educativos en los denominados *ambientes virtuales de enseñanza aprendizaje*.

Para Herrera:

Las bondades de estos ambientes solo representan *potencialidades*, que pueden

ser más o menos aprovechadas en dependencia de diversos factores como son: el desarrollo tecnológico, las políticas educativas trazadas y, muy especialmente, los paradigmas educativos y las concepciones pedagógicas asumidas. Estos factores condicionan el *diseño didáctico de los cursos a distancia*. (Herrera, 2005, p. 9)

Añade la investigadora, la importancia que presenta en estos *ambientes* virtuales la modelación de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de sus interrelaciones sistémicas.

Es por esto que nos propusimos, ***exponer las experiencias teórico-metodológicas*** en la carrera de Periodismo de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana con el empleo de las tecnologías y los ambientes virtuales en las asignaturas Agencias de Noticias y Metodología de la Investigación.

DESARROLLO

Internet y las demás tecnologías de la información y la comunicación (TICs) constituyen parte de la vida de los seres humanos en este siglo XXI, e inexorablemente atraviesan las rutinas profesionales y personales en el mundo de hoy.

La era digital entroniza el desarrollo de las ciencias de la comunicación lo que ha permitido la reestructuración de metodologías y prácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para los futuros profesionales de la carrera de periodismo es de urgencia la formación y desarrollo de competencias en el manejo de las tecnologías acompañado de una amplia cultura informacional para enfrentar las dinámicas socio-culturales.

El uso y acceso a las computadoras, Internet y las TICs en general, permite potenciar en la carrera aquellos procesos de construcción de conocimiento, con las aportaciones del propio profesor, la interacción con grupo de estudiantes y el trabajo con fuentes de información en múltiples soportes.

Para algunos didactas y especialistas en comunicación, los medios de enseñanza constituyen representaciones de objetos y fenómenos que se confeccionan especialmente para la docencia y se utilizan como fuente de conocimientos, otros los

consideran como el soporte material en que se apoya el profesor para el desarrollo de los métodos planeados en pos del logro de los objetivos trazados.

Según los criterios de Labañino C. y Del Toro M las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información van modificando las formas tradicionales de enseñanza aprendizaje. De ahí que resulta de gran importancia la preparación de los docentes en el uso de las nuevas tecnologías como vías eficientes para aprender. Sostienen ambos autores (2001) que estas nuevas tecnologías son “un conjunto de aparatos, redes y servicios que se integran o se integrarán a la larga, en un sistema de información interconectado y complementario. La innovación tecnológica consiste en que se pierden las fronteras entre un medio de información y otro” (p. 1).

Estas tecnologías son herramienta que estimulan la formación integral y de vías individualizadas de aprendizaje para el estudiante.

En consecuencia, los ambientes virtuales y específicamente los ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje se empoderan de las tecnologías y la innovación dentro de las demandas del currículo. El término virtual proviene de la palabra latín *virtus*, y significa fuerza, energía.

Lo *virtual* posee entonces la naturaleza de reflejar, modelar y re-crear, las características y efectos de los objetos o situaciones que representa, que pueden existir en la realidad objetiva o subjetiva. Se emplean con diversos fines (lúdicos, profesionales, científicos y educativos).

Nos detendremos en el término ambiente virtual de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, coincidimos con Herrera E. cuando declara que el ambiente virtual tiene dentro de sus rasgos el carácter integrador, sistémico, dinámico e histórico de lo físico y lo social, así como de lo interno y lo externo del proceso que se quiere significar en las condiciones en que el mismo se desarrolla, en este caso el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Lo virtual es el ambiente (es decir, la universidad, el aula u otro espacio) y no la naturaleza del proceso educativo o de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en él. Es toda la riqueza de espacios, procesos didácticos e interrelaciones que se desean referir en la concepción que se presenta. Además, es de interés

recaltar que se trata de un proceso holístico que abarca la complejidad de la actividad del profesor, del estudiante y del grupo, así como la complejidad de los procesos de interrelación que ocurren entre todos ellos. (Herrera E., 2005, p. 29)

El confinamiento en el marco de la Covid 19, aceleró radicalmente la concepción metodológica en la gestión del conocimiento para el desarrollo de los ambientes virtuales de enseñanza aprendizaje en los diversos niveles educativos y en particular el de educación superior.

En este período, la formación en ambientes virtuales ha permitido algunos cambios en la concepción de la enseñanza en la carrera de Periodismo. El distanciamiento de las aulas y el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, estimula el desarrollo de iniciativas por parte de educadores y educandos, tanto individual como colectivamente, en el trabajo por equipos.

La interacción de los profesores con sus grupos de docencia, presentación de trabajos y proyectos a través del chat, permiten una mejor comunicación tanto individual como colectivamente.

Para Juca Maldonado (2016), este tipo de educación a distancia, apoyado en las tecnologías de la información y la comunicación, permite una comunicación efectiva, la responsabilidad del propio aprendizaje, proporciona al alumno marcar su ritmo de trabajo, bajo la guía de sus profesores, quienes aportan el material adecuado.

Las exigencias que demanda la sociedad a los graduados de Periodismo, apremia la creación de condiciones con el objetivo de ofrecerle a la sociedad profesionales culturalmente capaces de usar las tecnologías e insertarse activamente en los entornos mediáticos. (MES, 2017, p.4)

La presencia contundente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en las diversas asignaturas del plan de estudio, permiten a la carrera de Periodismo formar a sus estudiantes en la gestión de procesos de comunicación en espacios institucionales y sociales a diferentes niveles. A través del programa, adquieren competencias en los lenguajes y las técnicas de los medios de comunicación, en la producción de mensajes periodísticos desde una perspectiva de pensamiento crítico, informado y responsable que generen soluciones innovadoras

integradas, en materia de comunicación no solo en los medios, sino también en el sistema empresarial, la administración pública y otros sectores de la economía y la sociedad.

Las formas de gestión de la innovación y el conocimiento más modernos y flexibles, redimensionan que el plan de estudio ofrezca contenidos referidos a los modos de acceso, producción, uso, circulación y consumo de información y comunicación para desarrollarlos en la práctica.

Esa práctica se cristaliza en sus diversas esferas de actuación, a saber: medios de comunicación masiva (impresos, radiales, televisivos y digitales), entornos empresariales, sociales y políticos; publicaciones periódicas generales y especializadas de carácter nacional, provincial y municipal; emisoras de radio y televisoras nacionales, provinciales, municipales e internacionales; agencias de noticias nacionales e internacionales; instituciones culturales y de otros sectores nacionales e internacionales, entidades de la red editorial; sitios web y otros entornos de producción digital; entidades docentes, científicas, proyectos institucionales, sociales y escenarios emergentes mediáticos y extramediáticos. (MES, 2017, pág.7).

En consecuencia, el claustro de profesores recrea herramientas metodológicas para desarrollar el proceso de enseñanza –aprendizaje con estrategias didácticas que posibiliten flexibilizar e innovar *la forma de presentación del contenido* y propicie un mayor número de experiencias que estimulen la motivación por aprender vinculado con el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo, que reestructure las ansias por conocer desde la problematización de su realidad y le posibiliten el desarrollo de habilidades que les conduzcan al planteamiento de tareas más novedosas, lo cual entroniza las potencialidades creadoras del estudiante.

La retroalimentación como componente de re direccionamiento y comprobación del resultado de las actividades orientadas, proporcionan al profesor la posibilidad de interceder si fuera necesario, para impedir el fracaso en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la decepción por parte de los educandos. (Moreira, Delgadillo, 2015)

De manera general en el proceso se participa con confianza y optimismo sobre la base de relaciones afables y respetuosas y la mayoría de los estudiantes se manifiestan de forma positiva ante los nuevos métodos de enseñanza y los contenidos estudiados.

Desde el punto de vista organizativo se aprovecharon las bondades económicas y prácticas de la aplicación de WhatsApp con los mensajes de audio, imágenes y además de “colgar” los links necesarios para la profundización del contenido. Fue importante preparar al estudiante antes y durante el proceso de aprendizaje con orientaciones precisas, así como los aspectos básicos para el seguimiento y control del proceso y sus resultados y para su evaluación: tareas, formas e instrumentos.

Una sociedad como la actual, con un desarrollo sistemático del conocimiento, en constante crecimiento del aprendizaje y ante un cúmulo de información como nunca antes, requiere de dinamismo para lograr vencer los obstáculos que ha tenido que enfrentar el país durante décadas para alcanzar su desarrollo.

El aumento del flujo de conocimientos a través de las redes, del desarrollo de la tecnología, es un desafío para todos los que pretenden continuar haciendo aportes a la sociedad, a través de la enseñanza. En el caso específico de la asignatura Agencias de Noticias que se imparte en el segundo año de la especialidad de Periodismo, desde hace décadas se realiza la impartición de clases a través de la simulación de redacciones en los laboratorios de computación, para acercarse al menos, al entorno tecnológico de una redacción de agencia. Consultas a través del teléfono y de WhatsApp fue el entorno tecnológico principal para el intercambio entre docentes y estudiantes, actualmente.

Los trabajos orientados son revisados y posteriormente devueltos, con sus sugerencias y explicaciones a los estudiantes, para que reflexionen y los perfeccionen a manera de taller docente. WhatsApp y el correo electrónico, además del teléfono, se han convertido en útiles herramientas para intercambiar con el grupo, ante nuevas inquietudes y retos.

Los estudiantes producen informaciones de mayor complejidad, con dinámicas de trabajo individual y por equipos y las contradicciones que generan estas experiencias originan diferentes puntos de vista, para la búsqueda de nuevas respuestas que no

siempre se ofrecen de inmediato y que los guían para satisfacer sus necesidades cognitivas hacia niveles superiores.

Paralelamente, la asignatura Metodología de la Investigación en Comunicación que se imparte en este mismo año, asumió de inmediato llevar a cabo el proceso de aprendizaje, con el establecimiento de una base orientadora que le permitiera al grupo acceder por la vía digital al protocolo de contenidos para culminar con éxito su proyecto de investigación como cierre de la materia. Entre las profesoras, defendimos el trabajo cooperado para facilitar los contenidos con el empleo del audio y en ocasiones, de la video llamada grupal, que consolida aquellas orientaciones planificadas para el aprendizaje y las que se incorporaron durante el proceso como gestión de profundización para acceder a determinados links.

Fue importante acudir a los audios para exponer y precisar contenidos que se convirtieron también en material de apoyo a la docencia. El intercambio de contenidos por chat, email, on line, y precisiones o exposiciones a través de audio, han formado parte del trabajo de las asignaturas en tiempos de coronavirus y han tenido resultados muy alentadores.

La clave del éxito en una propuesta educativa virtual e innovadora con la tecnología, no se distancia de espacios cálidos y amigables de un ambiente presencial, porque sus bondades garantiza también la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en el propio tiempo y espacio entre todos los protagonistas que intervienen.

CONCLUSIONES

Revelar todo el conjunto de relaciones intersubjetivas que se presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje con el empleo de las tecnologías como medios en el contexto universitario, exige mayor preparación del profesional, identificando las regularidades y contradicciones que se presentan en estas nuevas maneras de hacer desde el currículo.

Las potencialidades y posibilidades didácticas, tecnológicas y organizativas en la especialidad de Periodismo, muestra la necesidad de contribuir a validar los ambientes virtuales en nuestro desempeño al gestionar el conocimiento.

Para los profesores de las universidades continúa siendo un reto implementar desde el punto de vista teórico, metodológico y práctico los ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje como innovación educativa, en virtud de mejorar permanentemente nuestra práctica profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barráez, D. (2020). La educación a distancia en los procesos educativos: Contribuye significativamente al aprendizaje. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 8(1), 41-49, <https://ojs.docentes20.com/index.php/revistadocentes20/article/view/91>

García Aretio, L. (2000). La Educación a Distancia: de la teoría a la práctica. Editorial Ariel. Barcelona, 2000.

Herrera, E. (2003) Educación Superior Virtual en Cuba. Informe de Cuba al Seminario Universidades Virtuales de América Latina. IESALC-UNESCO. Quito

Herrera (2005) Concepción teórico-metodológica desarrolladora del diseño didáctico de cursos para la superación a distancia de profesores en ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje. Tesis en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógica Enrique José Varona

Hilera, R. J. y D. Palomar. (2005) Modelado de procesos de enseñanza-aprendizaje reutilizables con XML, UML e IMS-LD. En: Revista de Educación a Distancia (RED). Publicación en línea. Año IV. No monográfico III. Abril de 2005. Murcia. En: <http://www.um.es/ead/red/M3/>

Hilera, R. J., S. Otón y J. Martínez. (2000) Aplicación de la Realidad Virtual en la enseñanza a través de Internet. Universidad de Alcalá. Madrid

Juca Maldonado, F. J. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea], 8 pp.106-111. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>

Labañino, R. C y Del Toro. R. Mario. (2001). Multimedia para la educación ¿cómo y con qué desarrollarla? Soporte digital

Lima Montenegro, S; Fernández Nodarse, F.A. (2017). La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Reflexiones didácticas Atenas, vol. 3, núm. 39, Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055149003>

Martínez Uribe, C.H. (2017). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. Educación Vol. XVII, N° 33, septiembre, pp. 7-27 / ISSN 1019-9403

MES. (2017) Plan de Estudio de la carrera de Periodismo. Protocolo. Soporte digital

Moreira-Segura Cristian, Delgadillo-Espinoza Brenda (2015) La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. Tecnología en Marcha. Vol. 28, N° 1, enero- marzo, pp 121-129

UNESCO (2019). Estándares de competencia en TIC para docentes. UNESCO.

PRÁCTICAS COMUNICATIVAS PARA EL DESARROLLO, EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y MEDIACIONES

Autor: Dr. C. Rodolfo Fernández Ledesma, rodolfo.fl@fenhi.uh.cu

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

RESUMEN

La sociedad contemporánea no puede ser entendida sin los conocimientos provenientes de las interacciones entre las culturas, que han transformado modos de vivir, prácticas profesionales, la comunicación y las relaciones de poder. Se analizan las prácticas comunicativas interculturales como un tipo de prácticas comunicativas para el desarrollo. El presente trabajo aborda desde esta perspectiva las mediaciones, la eficiencia y fluidez de las prácticas comunicativas de extensión universitaria de los profesores. Se argumentó la necesidad de aplicación de prácticas comunicativas fluidas y eficaces de los profesores en contextos interculturales, para contribuir al perfeccionamiento de los procesos educativos de la educación superior.

Palabras claves: Prácticas comunicativas para el desarrollo, extensión universitaria, comunicación intercultural, mediaciones

COMMUNICATIVE PRACTICES FOR DEVELOPMENT, UNIVERSITY EXTENSION, INTERCULTURAL COMMUNICATION AND MEDIATIONS

ABSTRACT

The contemporary human society cannot be understood without the knowledge resulting from interaction between different cultures, which have radically transformed ways of living, professional practices and power relations. Intercultural practices as a type of communicative practices for development are analyzed. The present work deals from this perspective the mediations, effectiveness and flowing of the communicative practices of university extension. It was evident the need to guide the flow and effective communicative practices of university extension in professors in the intercultural contexts, and contribute to enhancing the educative processes in the higher education.

Key words: Communicative practices for development, university extension, intercultural communication, mediations

INTRODUCCIÓN

El diseño del proyecto social cubano concede un relevante papel a la información y a la comunicación, en tanto constituyen recursos estratégicos para el desarrollo del país. En este sentido, el campo de la comunicación para el desarrollo tiene mucho que ofrecer

en relación con la comprensión, la conceptualización y la solución de los problemas a enfrentar, y en la materialización de los objetivos de los procesos de desarrollo a nivel comunitario y social.

En lo que respecta a las comunidades, incluyendo por supuesto a las comunidades universitarias, las prácticas comunicativas para el desarrollo constituyen un incentivo para la participación sustantiva de todos los implicados en esos procesos, y para el fortalecimiento de las instituciones que intervienen en los espacios de prácticas sociales; aspectos que aportan mayor coherencia a la dinámica de las relaciones entre los elementos estructurales de estos espacios (los juegos prácticos), mediados por diversos factores de carácter cultural, que resultan esenciales para comprender la complejidad de las prácticas sociales, comunicativas y educativas de los sujetos.

Pero la mediación cultural no puede considerarse al margen de otras mediaciones que también contribuyen a estructurar las relaciones entre los sujetos, procesos y prácticas comunicativas con las distintas instancias o procesos sociales, en tanto habilitan o constriñen las condiciones, configuración y sentido de la comunicación. Ello adquiere mayor relevancia cuando entran en contacto, en un mismo espacio de prácticas sociales, sujetos portadores de identidades culturales diversas.

En el estudio de la comunicación, la educación y la cultura, deben considerarse las relaciones de cada una de ellas con las restantes. Ello es coherente con el hecho de que, a partir de la década del 70 del siglo XX, en América Latina se le concede especial importancia a la dimensión comunicacional de los procesos formativos universitarios, lo que apunta necesariamente hacia un enfoque interdisciplinar de la labor de investigación en estas tres esferas de la actividad humana, así como al adecuado desarrollo de los procesos extensionistas, a su interrelación coherente con los restantes procesos sustantivos universitarios, y a la fluidez y eficacia de las prácticas comunicativas de extensión universitaria de los profesores.

En las últimas décadas la comunicación entre culturas diversas ha experimentado un mayor crecimiento, incentivado por las grandes transformaciones que se han producido a nivel mundial, principalmente, por el desarrollo de la información y las

comunicaciones, el creciente proceso de globalización de las economías y los procesos migratorios condicionados por factores económicos, políticos y por conflictos bélicos.

Lo expresado anteriormente ha traído consigo el incremento de la heterogeneidad cultural de las naciones; aspecto que no es posible desconocer y que contribuye a explicar la creciente importancia que han alcanzado las investigaciones sobre comunicación intercultural, y a reflexionar sobre el papel de la extensión universitaria en contextos formativos interculturales.

DESARROLLO

La comunicación para el desarrollo. Generalidades

Las reflexiones de autores latinoamericanos sobre los problemas relacionados con las prácticas comunicativas para el desarrollo, en las décadas de los años 70 y 80 del pasado siglo, con independencia de señalamientos críticos de unos autores con respecto a otros, y de diferentes denominaciones empleadas por estos, coinciden en aspectos que permiten determinar sus características esenciales: colocar en el centro de atención al ser humano, considerarlo como núcleo del desarrollo, y a la comunicación como una necesidad y un derecho humanos, en función del proceso de concientización, emancipación y de liberación social, en los cuales intervienen los sujetos mediante procesos de comunicación participativos, dialógicos, educativos y culturales (Portal, Garcés, & Pedroso, 2017).

Lo expresado anteriormente llama la atención sobre la necesidad de aplicar prácticas comunicativas participativas, lo cual exige de los actores sociales una transformación profunda en su modo de pensar y de actuar (Servaes & Malikhao, 2007), que les permita compartir conocimientos, sentimientos, responsabilidades, compromiso, motivaciones, confianza y sentido de pertenencia al colectivo. En todo este proceso no es posible desconocer la influencia de la tradición educativa bancaria de la universidad y de las representaciones socioculturales tradicionales del papel de los profesores, que no favorecen una relación dialógica, horizontal, entre profesores, directivos académicos, estudiantes y la sociedad en general.

El uso y abuso que se ha hecho del término participación, le confiere carácter polisémico y en consecuencia, alto grado de imprecisión, que se aprecia más en

lenguaje cotidiano, no especializado, no sistematizado. Es por ello que resulta necesario precisar ¿qué participación y para qué? La participación es un proceso complejo, dinámico, con múltiples matices y niveles, fuertemente motivador de la creatividad individual y colectiva, sin el cual no sería posible el desarrollo de los restantes procesos que dan vida a una comunidad.

La participación consiste en un proceso de integración y articulación social, que está conformado por un conjunto de modos de actuar, concepciones, relaciones, objetivos y actores sociales, para que estos últimos materialicen su derecho a la toma de decisiones y a sus beneficios, en determinado contexto; en todo lo cual la implicación de los sujetos constituye condición necesaria para su materialización, en interacción dialéctica con los elementos anteriormente mencionados. Visto de ese modo, la participación incluye como elemento inseparable, a la implicación, pero la sobrepasa.

Es reconocido que para implicarse es preciso estar motivado, lo que evidencia que la motivación precede a la implicación, al menos en una fase inicial del proceso de participación. Una estrategia comunicativa participativa en la universidad debe incluir acciones de superación y sensibilización con el propósito de motivar a profesores y directivos académicos para lograr su “inmersión” en los espacios de prácticas comunicativas extensionistas, tomando en consideración la necesidad de superar manifestaciones relacionadas con esa tendencia tradicional de filiación positivista, de gnoseologismo, intolerancia y autoritarismo, que ha caracterizado a la educación superior (Borroto, 2015).

La participación se constituye en precondition para la aplicación de prácticas comunicativas de extensión universitaria fluidas y eficaces de los profesores, que contribuyan a lograr un desarrollo endógeno en las comunidades intra y extrauniversitaria, a partir de procesos transformadores y de la apropiación autónoma de los espacios de prácticas sociales y comunicativas específicos; una práctica que favorece la formación de seres autónomos pero no aislados, sino estrechamente relacionados con los restantes implicados (co-protagonistas) en los procesos de prácticas, mediante el diálogo, con el esfuerzo colectivo en la búsqueda de soluciones a problemas comunes.

No es posible desconocer la capacidad de los procesos de comunicación para el desarrollo en lo que respecta a contribuir a la transformación de la realidad y a la movilización de los actores sociales en función del mejoramiento social y humano (Febles, 2018); en lo cual resulta esencial la figura del comunicador, quien está llamado a reconocer la diversidad sociocultural y a explorar posibles puntos de articulación de los intereses y las necesidades de los sujetos y grupos sociales diferentes, en función de concretar objetivos comunes (Salazar, Portal & Fonseca, 2018).

Los profesores deben contribuir a fomentar un ambiente de respeto a la diversidad cultural y de confianza, que estimule la participación consciente de los estudiantes en su propia formación; lo cual, por otra parte, lejos de menoscabar su autoridad como docentes, la fortalecería, al despojarla de autoritarismos, de verticalismos tradicionales, sustentados en el ejercicio del poder y en el distanciamiento, sin que ello signifique que se desdibujen los límites de las funciones que corresponden a cada implicado en el proceso formativo, aspecto este que preocupa a no pocos profesores y es causa de la resistencia que ofrecen a la aplicación del enfoque participativo en su labor.

Prácticas comunicativas de extensión universitaria

Lo que expresan los sujetos, lo que transmiten en los procesos comunicativos mediante la palabra o de manera extraverbal, es interpretación, resemantización y construcción de sentidos entre los interlocutores, y es expresión de determinado contexto cultural que hace posible el desarrollo de ese intercambio comunicativo. En ello radica el carácter cultural de la comunicación (Cordero, 2018). Asimismo, en tanto las acciones de extensión universitaria implican un proceso de producción, transmisión y asimilación de sentido, es posible afirmar que la extensión universitaria, además de constituir un proceso educativo y cultural, es también comunicación.

No resulta ocioso señalar que, en las prácticas comunicativas, como proceso humano, intervienen el compromiso, la conciencia, la voluntad, los sentimientos y la personalidad de los actores implicados. Lo expresado 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 (Morín y Delgado, 2017; Fernández, 2019).

La función afectivo-valorativa de la comunicación tiene una gran importancia en la práctica extensionista y para la comunicación en general. En la exposición se hará abstracción de las funciones informativa y reguladora, pero en la práctica las tres se encuentran estrechamente relacionadas entre sí, y son necesarias para lograr una comunicación eficaz.

El acto de comunicar brinda a los seres humanos la posibilidad de relacionarse, de compartir emociones y estados de ánimo, de reflexionar y de interactuar con el contexto y con otros sujetos. Ello posibilita el establecimiento de relaciones con otros seres humanos no solo mediante las palabras, sino también mediante las señales que transmite el cuerpo, las cuales evidencian en muchas ocasiones las verdaderas emociones y pensamientos.

En el proceso de recepción de los mensajes, el interlocutor interpreta las palabras a partir de sus emociones, por lo cual su interpretación puede diferir de la intención y del estado de ánimo de quien las emitió; por ello, durante la realización de las entrevistas en el desarrollo de las investigaciones científicas, es importante prestar atención a la entonación, a los matices, a las expresiones del rostro y a los gestos de los sujetos en general, de acuerdo con los códigos establecidos por la cultura en la cual los interlocutores han sido socializados.

La extensión universitaria constituye un sistema de prácticas comunicativas dialógicas en el cual no solo se manifiesta con fuerza la función afectivo-valorativa de la comunicación, sino también su integración coherente con las restantes funciones (informativa y reguladora), por cuanto es el diálogo bajo estas condiciones, el que contribuye a incorporar a la conducta de las personas los valores y sentimientos compartidos, y a que se expresen coherentemente en su conducta; el que posibilita su participación consciente y concertada en la transformación de sus comunidades, de la sociedad y de sí mismos (Fernández, 2019).

Este autor considera que las prácticas comunicativas de extensión universitaria de los profesores 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; lo que garantiza su fluidez (Fernández, 2019, p. 89).

Se coincide con Ana María Fernández (1996, 2002) cuando afirma que la competencia comunicativa constituye un factor que interviene en la eficiencia profesional del profesor y destaca el papel de la subjetividad para el logro de una comunicación eficiente, y la posibilidad de formar habilidades comunicativas con el empleo de ejercicios elaborados con ese propósito; pero es preciso no sobredimensionar la influencia de la subjetividad para no incurrir en posiciones reduccionistas.

La competencia comunicativa es una estructura compleja, cuya presencia en el sujeto se demuestra solo a partir de la eficacia lograda en el proceso de las prácticas comunicativas; se considera, por tanto, predictor de la eficiencia de la comunicación. Las prácticas comunicativas constituyen, por su parte, precondition para la formación, desarrollo y consolidación de la competencia comunicativa, y de la formación de la personalidad de los sujetos implicados en los procesos comunicativos.

La personalidad, en tanto categoría que permite la integración y la organización de los contenidos psicológicos de los individuos, regula su comportamiento y posee un carácter históricamente condicionado; por lo que está en constante desarrollo. Es un reflejo activo, no mecánico, así como también mediatizado y construido de la realidad; guarda una estrecha relación con la práctica social del individuo y, en particular, con sus prácticas comunicativas; sin desconocer por ello los determinantes biológicos y psicológicos de su origen y formación, ni factores mediantes como la familia, los grupos de amigos, los colectivos laborales, la sociedad y la institución educacional.

Existe una estrecha relación de las prácticas comunicativas con la competencia comunicativa y las características de la personalidad. El proceso de internalización de la experiencia social se produce mediante el “mundo interior” de los sujetos, que pone de manifiesto su relación con el contexto y con otros seres humanos; lo cual llama la

atención sobre su complejidad, y sobre el sujeto como agente activo en esa relación. Los cambios en la configuración psicológica de la personalidad son resultado de transformaciones en las condiciones de existencia de los sujetos y de sus prácticas sociales, y están condicionados, fundamentalmente, por los procesos educativos de la sociedad (Petrovsky,1980).

Las prácticas comunicativas participativas de extensión universitaria fluidas y eficaces, contribuyen a estimular una actitud activa en función del desarrollo humano, comunitario y social como caracterización esencial de la personalidad del ser humano, a partir de su participación sustantiva (Núñez, en Portal & Recio, 2003) en la construcción del proyecto social cubano.

Lo expresado anteriormente va de la mano de la formación, desarrollo y consolidación de la competencia comunicativa, de la integración coherente de los elementos que integran su estructura, como los conocimientos, los valores, las emociones, las habilidades comunicativas y la disposición para establecer una comunicación dialógica; así como de la adopción de una conducta solidaria y responsable ante las tareas y funciones del profesor, y la integración más coherente de las diferentes dimensiones o subcompetencias comunicativas, en particular, de las consideradas tradicionales: lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica y sociocultural.

El hecho de que la personalidad tenga un carácter estable pero no estático, y mantenga una relación constante con el contexto que rodea al sujeto; de que la conciencia, además de reflejar el mundo objetivo, también lo crea; permite comprender la importancia de garantizar la coherencia entre los valores y objetivos del proyecto social, las prácticas comunicativas y sociales en general, y la subjetividad del ser humano, así como la necesidad de contribuir a lograrlo a partir de un proceso educativo diseñado con ese propósito.

Las prácticas comunicativas interculturales

El siglo XXI ha sido testigo de grandes transformaciones a nivel mundial, entre las que pueden señalarse: el desarrollo vertiginoso de la información y la comunicación, el creciente proceso de globalización de las economías, y los grandes procesos

migratorios a partir de condicionamientos de carácter económico, político y militar. Como expresa Altamirano-Crosby (2017, p. 451):

Sin dudas, nuestro mundo se ha vuelto más interdependiente, la comunicación entre culturas experimenta un mayor crecimiento que ha conducido a una mayor heterogeneidad cultural en las naciones. Esta realidad explica la importancia creciente que alcanzan las investigaciones encaminadas a estudiar las relaciones inter y multiculturales. No es hasta después de la Segunda Guerra Mundial que se dan las condiciones para el desarrollo de estos estudios y en la actualidad hay una importante producción científica alrededor de la comunicación intercultural.

En América Latina, la comunicación intercultural evidencia un proceso de hibridación de las culturas en las últimas décadas, por cuando es territorio influido por las culturas de varias regiones del mundo que se mezclan con las autóctonas (Orozco, 2019).

La interculturalidad propicia “entrar” en la cultura del “otro”, comprenderla, interpretarla, valorarla, desde el punto de vista de ese “otro” diferente, a partir de respetar su visión del mundo, sus modos de concebirlo e interpretarlo, en tanto la diversidad de concepciones e interpretaciones de la vida es extremadamente rica y compleja (Montoya, 2018). Ello contribuye, además, al crecimiento personal de los implicados en los procesos comunicativos interculturales, así como a un mejor conocimiento de las propias culturas en las cuales han sido socializados.

Como expresa Román (2017, p.42): “la comunicación intercultural incluye contenidos afectivos (actitudes para saber ser), cognitivos (conocimientos) y comportamentales (habilidades para saber hacer en encuentros interculturales); de modo que el docente genere en sus estudiantes el entendimiento mutuo con cualquier cultura (...) para saber ser en situaciones comunicativas interculturales.”

Asimismo, de acuerdo con Ramírez (2018, pp. 701-702):

No se trata entonces solo de un concepto o una obligación legal, es una práctica de derechos que requiere de acciones concretas que reconozcan, valoren y respeten la condición, costumbres, tradiciones y pensamiento “otro”. Es decir, la interculturalidad tiene que ver con una conciencia de identidad y

solidaridad social que respeta el ser distintos; un escenario de relación intercultural que no responde a un modelo único de ciudadanía, porque en él transitan múltiples identidades étnicas y prácticas para ejercer ciudadanía.

El proceso de la comunicación posibilita compartir emociones y estados de ánimo, reflexionar e interactuar entre los sujetos portadores de identidades culturales diversas (función afectiva); informarse y compartir información relacionada con las culturas que interactúan (función informativa), así como regular, equilibrar, apoyar y controlar problemas, estados emocionales, situaciones y conductas disruptivas (función reguladora); aspectos todos que intervienen en el logro de una comunicación eficaz y que deben articularse y complementarse coherentemente.

Como se expresó en uno de los acápites anteriores, los aspectos fundamentales que caracterizan a la comunicación para el desarrollo, son los siguientes: 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 (Portal, Garcés & Pedroso, 2017; Fernández, 2019).

La cultura constituye siempre una mediación importante en todo proceso de prácticas comunicativas, pero se considera que un acto comunicativo tiene carácter intercultural cuando entran en contacto sujetos portadores de identidades culturales diferentes, en el cual las diferencias de las culturas en las que han sido socializados afectan el proceso de la comunicación. “No importa si este contacto es frente a frente o a través de algún medio de comunicación (ej. Carta, email, redes sociales, juegos online, etc.)” (Saenz, 2017, p. 1).

Diversos autores han reflexionado sobre la interculturalidad y la comunicación intercultural, y coinciden en el reconocimiento de elementos que le son característicos: el respeto al ser humano “otro”, a la cultura del “otro”, a sus valores e identidad cultural; por cuanto su desconocimiento lo deshumaniza. Apuntan, asimismo, a la necesidad de concretar procesos comunicativos dialógicos, horizontales, participativos, en los cuales

será preciso reconocer y equilibrar, en lo posible, las relaciones de poder implícitas en las relaciones sociales.

En este sentido, no es posible desconocer que “en los espacios de las prácticas se ponen en movimiento recursos y diferenciaciones provenientes del marco institucional; así como las capacidades subjetivas para cumplir las intenciones, aspiraciones y deseos individuales de los actores, en lo cual interviene la percepción propia acerca de su identidad y de las relaciones y recursos de que disponen para satisfacerla (juegos de poder)”. (Fernández, 2019, p.14)

En la aplicación de prácticas comunicativas dialógicas, participativas, es preciso enfrentar resistencias de los decisores, a partir del hecho de que este tipo de prácticas implica ceder determinada cuota de poder, y de que, por otra parte, en ocasiones esa relación autoritaria queda encubierta bajo la forma de una relación paternalista con los estudiantes. En ambos casos el lugar que ocupan los interlocutores en la interacción comunicativa será desigual y ello afectará el desarrollo y los resultados de la comunicación intercultural.

Las prácticas comunicativas interculturales son un tipo específico de prácticas comunicativas para el desarrollo, como se evidencia a partir de los aspectos coincidentes señalados en los párrafos anteriores; así como en el reconocimiento, en ambos casos, de la relación de los procesos comunicativos con los educativos y culturales.

La interculturalidad, en tanto presencia e interacción equitativa de culturas diversas y posibilidad para la generación de expresiones o manifestaciones de carácter cultural compartidas y adquiridas sobre la base del diálogo y del respeto mutuo, demanda que los procesos comunicativos interculturales en los cuales se sustenta, se concreten a partir de la aplicación de prácticas comunicativas participativas entre actores sociales portadores de identidades culturales diferentes, que se reconocen como iguales y diferentes, y articulan sus conocimientos, sentimientos, intereses y necesidades en función de objetivos comunes.

Lo expresado anteriormente implica que las prácticas comunicativas interculturales comparten características esenciales de las prácticas comunicativas para el desarrollo

en espacios sociales en los cuales interactúan sujetos portadores de identidades culturales “homogéneas”, aunque ninguna cultura lo es plenamente; ténganse en cuenta las diferencias entre comunidades agrícolas, de montaña, de pescadores y urbanas de un mismo país, o entre sujetos de diferentes generaciones, por solo citar algunos ejemplos.

La diferencia de los procesos comunicativos interculturales con respecto a aquellos que no se consideran como tales, radica en la elevada prioridad concedida a la mediación cultural en toda reflexión sobre el particular y en que considera como norma las diferencias culturales en el estudio de los contextos, situaciones y sujetos implicados en los espacios de prácticas sociales en general, y comunicativas y educativas, en particular; aunque siempre en interrelación con el resto de los factores mediante contextuales, situacionales, personológicos, históricos, territoriales, cognitivos y afectivos, entre otros, que no pueden desconocerse.

Lo expresado anteriormente llama la atención acerca de la necesidad de adoptar una perspectiva interdisciplinar y sistémica en el estudio de los procesos comunicativos interculturales, los cuales deben considerar las mediaciones en comunicación, la aplicación de prácticas comunicativas fluidas y eficaces, y en el caso de los centros de la educación superior, las prácticas comunicativas de extensión universitaria fluidas y eficaces de los profesores.

Las mediaciones en comunicación intercultural

Con respecto a las mediaciones, resulta necesario expresar algunas consideraciones. En la bibliografía consultada se llama la atención sobre los conflictos que pueden derivarse de la relación intercultural en los espacios de prácticas educativas, y sobre las funciones del profesor relativas a la prevención de conductas disruptivas y de mediación cuando se producen los conflictos entre los estudiantes, como, por ejemplo, entre autóctonos y migrantes (Leiva & Márquez, 2012).

En esas interacciones entre identidades culturales diversas, se producen malos entendidos y conflictos de diversa magnitud, por lo cual es preciso que los profesores adopten una posición de mediadores en ese encuentro intercultural con el propósito de

prevenir o minimizar las conductas disruptivas (Leiva & Márquez, 2012). Desde esta perspectiva, la mediación es entendida, en esencia, como:

...una forma de negociación asistida en la que un tercero imparcial propicia el proceso de negociación mientras que las partes determinan el resultado. El objetivo es ayudar a las partes a la obtención de la comprensión de los intereses e inquietudes que subyacen en la situación de conflicto, y que afectan su vida y la de otros. Esta perspectiva permite a las partes llegar a decisiones generales que se adecuan a sus necesidades. Constituye un proceso de autofortalecimiento que enfatiza la autodeterminación y la interconexión (Picard, 2007, p. 190).

Pero los profesores median habitualmente, además, en el proceso de permanente tensión entre el conocimiento y la ignorancia que caracteriza a la vida y a la actividad educativa, a partir de una práctica cultural, educativa y comunicativa estructurada con ese fin, y que en contextos interculturales, más que en ningún otro, debe potenciar el papel de la diversidad, de las diferencias, como una oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento personal, social y educativo, no solo de sus estudiantes, sino también de sí mismos.

En el cumplimiento de ambas funciones, es decir, en la mediación y solución de conflictos y como mediadores entre conocimiento e ignorancia; es imprescindible que los profesores tomen en consideración todo el conjunto de condiciones y procesos estructurantes, constrictivos y habilitantes, donde se produce el sentido del proceso de la comunicación; es decir, de los complejos procesos de **mediaciones en comunicación** (Gámez, 2005, 2007; Fernández, 2019).

En correspondencia con lo anteriormente expresado, y con el enfoque sistémico que debe caracterizar la reflexión crítica sobre las prácticas comunicativas de extensión universitaria de los profesores, es preciso tomar en consideración no solo los espacios formativos tradicionales, sino también los no tradicionales y todos aquellos con potencialidades educativas y comunicacionales.

Lo expresado en el párrafo precedente permite comprender la importancia de garantizar que la extensión universitaria desempeñe el papel que le corresponde en la

labor educativa del centro de educación superior y su vinculación coherente con la docencia y la investigación; sin embargo, en la bibliografía consultada sobre interculturalidad, no se encontraron estudios relacionados con las prácticas comunicativas de extensión universitaria fluidas y eficaces de los profesores en contextos interculturales.

Hay autores que centran su atención, exclusivamente, en la comunicación interpersonal; sin embargo, resulta conveniente considerar además otros niveles de la comunicación, a partir de los cuales se construye sentido que influye también, de un modo u otro (aunque no siempre resulte perceptible a simple vista), en los espacios de prácticas sociales educativas y comunicativas, y en los actores implicados en los procesos que en ellos se desarrollan, y que pueden contribuir a favorecer la aplicación de prácticas comunicativas de extensión universitaria fluidas y eficaces de los profesores.

La interculturalidad es, a la vez, un proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos con identidades culturales específicas, donde no se permite que las ideas y acciones de una persona o grupo cultural esté por encima del otro, favoreciendo en todo momento el diálogo, la concertación y con ello, la integración y convivencia enriquecida entre culturas; aunque no es un proceso exento de conflictos, estos pueden resolverse mediante el respeto, la generación de contextos de horizontalidad para la comunicación, el diálogo y la escucha mutua, el acceso equitativo y oportuno a la información pertinente y la búsqueda de la concertación entre las partes involucradas en el acto comunicativo intercultural. (Román, 2017, p. 34)

La consideración de que las prácticas comunicativas de extensión universitaria fluidas y eficaces son aquellas en las cuales se articulan y complementan coherentemente las funciones fundamentales de la comunicación: informativa, reguladora y afectivo-valorativa; resulta válida con respecto a las prácticas comunicativas interculturales, en tanto estas constituyen un tipo específico de prácticas comunicativas para el desarrollo, lo cual plantea algunas ventajas:

-Es coherente con el carácter sistémico que debe caracterizar la reflexión crítica sobre las prácticas comunicativas y su aplicación por los profesores, por cuanto aporta una perspectiva de análisis común en relación con las prácticas comunicativas en los diferentes contextos en los cuales interactúan los sujetos.

-La perspectiva sistémica que caracteriza a esta concepción acerca de la fluidez y efectividad de las prácticas comunicativas, permite además una mejor comprensión de las identidades subjetivas derivadas de los diversos espacios de prácticas en los cuales se desempeñan los sujetos (la familia, la escuela, el barrio, el centro laboral, etc.), así como del modo en que los sujetos logran la necesaria coherencia entre estas.

-Llama la atención sobre el papel de la función afectivo-valorativa de la comunicación en la eficiencia de los procesos educativos en general, y en espacios interculturales, en particular; aspecto este en relación con el cual se aprecian criterios coincidentes en la bibliografía consultada. Ello es coherente también con la extensión universitaria, por cuanto en la práctica extensionista se potencia precisamente la función afectivo-valorativa y su adecuada vinculación con las restantes funciones de la comunicación, lo cual favorece el logro de una mayor influencia de los profesores en el comportamiento de los estudiantes, dado que son personas significativas y les sirven de modelo.

Es generalizada la preocupación acerca de la eficacia de la comunicación intercultural y de las vías para lograrla; en relación con lo cual se aprecian en la bibliografía consultada diferentes criterios, como el que considera la eficacia a partir de alcanzar un nivel aceptable de comprensión entre los interlocutores o un nivel medio de incertidumbre entre estos (Rodrigo, 1997).

En ambos casos sería necesario precisar, en primer lugar, qué entender por “nivel aceptable de comprensión” y por “nivel medio de incertidumbre”; y en segundo lugar, hasta qué punto estos indicadores por sí solos permiten determinar realmente en toda su magnitud y complejidad, la eficacia de las prácticas comunicativas interculturales.

No resulta suficiente conocer una lengua como instrumento mediador para desarrollar la competencia comunicativa del profesional y garantizar una comunicación efectiva. Las lenguas son expresión de concepciones de la vida y la cultura, a partir de lo cual se percibe, analiza y asimila la realidad. El proceso de recepción de los mensajes es

realmente complejo, por cuanto la cultura condiciona la producción de sentido en relación con aspectos tales como el significado de las palabras en diversos contextos y situaciones, y de los gestos, la entonación, el estado emocional, etc.

El análisis de los valores, creencias, ideas y emociones propios de las lenguas y de las culturas que les dieron origen, debe conducir a que los sujetos implicados, sin imitar a *los otros*, internalicen contenidos culturales y valores como el respeto a la diferencia, la solidaridad con sus semejantes y la identidad entendida en su dinámica identificación-diferencia; ello implica considerar no solo los aspectos lingüísticos, sino también aspectos de carácter cognitivo, psicológico y conductual, lo cual requiere la adopción de un enfoque sistémico de la comunicación, de modo que se articulen y complementen coherentemente las funciones informativa, reguladora y afectiva de la comunicación, y los tres procesos sustantivos de la universidad.

La comunicación es fundamentalmente un intercambio de sentido, mediado por múltiples factores que lo habilitan y constriñen, lo que le aporta no poca complejidad al proceso de recepción de los mensajes y trae consigo cierto grado de incertidumbre, que se acentúa en relación con la comunicación intercultural, por cuanto en este caso es mayor el grado de inseguridad con respecto a cómo se desarrollará la interacción entre sujetos portadores de identidades culturales diferentes y el grado en que los condicionamientos de la cultura en que los sujetos han sido socializados, les permitirán comprender determinadas expresiones o reacciones de “los otros diferentes”.

Este autor considera que, en la medida en que se logre la integración y complementación coherentes de las funciones afectiva, informativa y reguladora de la comunicación, se logrará que las prácticas comunicativas sean fluidas y eficaces; las cuales tendrán su expresión no solo en los niveles de comprensión e incertidumbre de los interlocutores, sino en otros aspectos como la creatividad individual y colectiva, los tipos o niveles de participación coincidentes o aproximados lo más posible al nivel de responsabilidad compartida y co-determinación, el sentido de pertenencia al colectivo o comunidad, etc.

Los aspectos señalados en el párrafo anterior no necesariamente se alcanzan a partir de la simple comprensión de los mensajes entre los interlocutores o de un “nivel medio”

de incertidumbre entre estos. Comprender un mensaje no implica necesariamente internalizarlo ni una relación con un nivel bajo o medio de incertidumbre garantiza inevitablemente la fluidez de la comunicación y un aporte real al crecimiento personal de los sujetos.

Conclusiones

El campo de la comunicación para el desarrollo tiene mucho que ofrecer para la comprensión, la conceptualización y la solución de los complejos problemas a enfrentar para el desarrollo comunitario y social. Ello es válido para los centros de la educación superior y adquiere mayor relevancia cuando coinciden en un mismo espacio de práctica social sujetos portadores de identidades culturales diversas.

Considerar las prácticas comunicativas interculturales como un tipo específico de prácticas comunicativas para el desarrollo, aporta una perspectiva de análisis que toma en cuenta los vasos comunicantes entre los diferentes espacios de prácticas sociales y las mediaciones que conforman las identidades subjetivas, y en particular, las identidades culturales de los sujetos.

Comprender que las prácticas comunicativas son fluidas y eficaces cuando se articulan y complementan coherentemente las funciones informativa, reguladora y afectivo-valorativa de la comunicación; resulta coherente con lo anteriormente expresado, por cuanto aporta una perspectiva de reflexión común para los espacios de prácticas que contribuyen a la socialización del ser humano y para las mediaciones que los habilitan y constriñen, en correspondencia con el enfoque sistémico que debe caracterizar los estudios sobre los procesos comunicativos en general y de la comunicación intercultural en particular.

El enfoque sistémico de las reflexiones sobre comunicación intercultural y las prácticas comunicativas de extensión universitaria de los profesores, plantea además la necesidad de prestar atención a las interrelaciones entre el papel de mediadores de los docentes en la prevención y solución de conflictos provenientes de actitudes disruptivas en condiciones de interculturalidad; de su mediación en la tensión permanente entre conocimiento e ignorancia, y las mediaciones en comunicación presentes en cada contexto educativo y social, en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Borroto López, L.T. (2015). Conocimiento, pensamiento complejo y universidad. *Revista Cubana de Educación Superior*. Mayo-agosto (2), pp. 28-33.

Cordero, L. (2018). La comunicación como proceso cultural. Pistas para el análisis. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. 6(3). La Habana sep.-dic. 2018. Consultado el 3 de noviembre de 2020 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322018000300013

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, A. M. (1996). Las habilidades comunicativas. La Habana: Centro Iberoamericano para la Formación Pedagógica y la Orientación Educacional, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Fernández, A. M. (2002). Habilidades para la comunicación y la competencia comunicativa. En *Comunicación Educativa*. (2da. Ed.). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Fernández, R. (2019). 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.

Leiva, J.J. & Márquez, M. (2012). La comunicación intercultural: una herramienta de inclusión en los contextos educativos de diversidad cultural. *Revista de Pedagogía*. 33(93), julio-diciembre, pp. 71-93. Recuperado el 12 de octubre de 2020 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65930104006>

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

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

Núñez, C. (2003). Planear los sueños. Elementos en torno a la planificación estratégica. En Portal, R. & Recio, M. (Comps.). *Lecturas sobre comunicación en la comunidad* (pp. 85-96). La Habana: Editorial Pablo de la Torriente.

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

Ramírez, M.C. (2018). *La comunicación intercultural una mediación pedagógica y social para el ejercicio de la ciudadanía*. En Colectivo de autores. *La comunicación intercultural una mediación pedagógica y social para el ejercicio de la ciudadanía* [en línea]. Universidad de la Laguna (2da. Edición). ISBN-13: 978-84-17314-13-2/ D.L.: TF 44-2019/ DOI del libro: 10.4185/cac155. Consultado el 10 de noviembre de 2020 de: <http://www.revistalatinacs.org/18LSCS/libro-colectivo-2018-2html>

Rodrigo, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista Afers Internacionals*. (36), 1997, pp. 11-21. Recuperado el 3 de noviembre de 2019 de: https://incom.uab.cat/portalcom/wp-content/uploads/2020/01/1_esp.pdf

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

Picard, Ch.A. (2007). *Mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos*. La Habana. Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela

Saenz, Sh.J. (2017). ¿Qué es la comunicación intercultural efectiva? Consultado el 3 de noviembre de 2020 de: <https://sietarargentina.org/2017/06/08/que-es-la-comunicacion-intercultural-efectiva/>

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=firefox-d&q=paradigma+participativo+de+la+comunicaci%C3%B3n>

Petrovsky, A. (1980). *Psicología General. Manual didáctico para los Institutos de Pedagogía*. Moscú: Editorial Progreso.

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

Salazar, R.A., Portal, R. & Fonseca, R.A. (julio-diciembre, 2016). Contribuciones del paradigma cultural Latinoamericano a la comunicación para el desarrollo. Antecedentes, textos y contextos de una relación fecunda. Anagramas, 15(29), pp. 33-50. Universidad de Medellín. Medellín. Recuperado el 5 de septiembre de 2019 de: <https://www.google.com/search?q=Salazar%2C+Portal+y+Fonseca.+Anagramas+15%2829%29+2016&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b>

VISIÓN HUMANISTA EN EL PENSAMIENTO DEL CHE SOBRE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA COMO FUNDAMENTO TEÓRICO DE SU ORIENTACIÓN CTS

Autoras: MSc. María del Carmen Rodríguez López, mariac@uo.edu.cu
MSc. Malena Rodríguez Rodríguez, malena.rr@fenhi.uh.cu

Universidad de Oriente/ Universidad de La Habana

RESUMEN

En este artículo se presenta una aproximación al estudio de las ideas y de la actividad del Che en la esfera del desarrollo científico y tecnológico el análisis de las principales líneas de desarrollo industrial que se vislumbraban en aquel momento. Se tiene en cuenta la proyección política guevariana, su visión social de la ciencia y la tecnología, su reconocimiento del papel del conocimiento científico, del dominio de la técnica para superar la ignorancia y la necesidad del estudio como motor impulsor del desarrollo social y sus ansias por indagar sobre todo lo que rodea al hombre, cuestiones estas en las que fue ejemplo. El humanismo desde el enfoque del Marxismo y dentro de la sociedad socialista fue objeto de estudio de Ernesto Guevara de la Serna, el cual en diversos discursos, intervenciones y su obra en general situó al hombre en el centro del análisis con un fin práctico objetivamente determinado por el desarrollo social, son estos aspectos algunas de las especificidades del Che al abordar el humanismo desde los estudios CTS. En esta investigación se pretende analizar las ideas fundamentales del Che en torno a la Ciencia y Tecnología que lo ubican en la visión CTS.

Palabras clave: ciencia, tecnología, humanismo, visión humanista del Che, orientación CTS.

HUMANISTIC VISION IN CHE'S THOUGHT ON SCIENCE AND TECHNOLOGY AS A THEORETICAL FOUNDATION OF HIS ORIENTATION

SUMMARY

This article presents an approach to the study of Che' ideas and activity in the sphere of scientific and technological development, the analysis of the main lines of industrial development that were envisioned at that time. It takes into account the guevarian political projection, its vision of science and technology, its recognition of the role of scientific knowledge, of mastering technique to overcome ignorance and the need for study as a driving force for social development and its cravings for inquiring about everything that surrounds man, these questions in which he was an example. Humanism from the point of view of Marxism and within socialist society was the object of study by Ernesto Guevara de la Serna, who in various speeches, interventions and his work in general placed man at the center of the analysis with an objectively determined practical purpose for social development, these aspects are some of Che 's specificities when addressing humanism from CTS studies. This research aims to analyze Che 's fundamental ideas about Science and Technology that place him in the CTS vision.

Key words: science, technology, humanism, Che 's humanistic vision, CTS orientation.

DESARROLLO

En las concepciones premarxistas del humanismo se hace énfasis en el hombre, en cómo puede llevar una vida feliz, pero todas llegan al límite de no posibilitar el verdadero camino para vivir sin explotación y sometimiento, más bien estas ideas con el desarrollo social y del pensamiento filosófico se hacen más inhumanas. El humanismo aquí se presenta en la necesidad de existencia y conservación de la propiedad privada sobre los medios de producción.

El humanismo con una connotación social se aprecia con el surgimiento del pensamiento filosófico de Carlos Marx y Federico Engels denominado humanismo marxista. En los Manuscritos económicos y filosóficos de 1844, Marx planteó la esencia humana, sometió a crítica aquí a diversas interpretaciones por parte de las más variadas posiciones sobre la cuestión del humanismo, apuntaba que la sociedad capitalista se genera un trabajo enajenado y lo convierte en una actividad carente de atractivos para quienes lo realizan, el hombre se ve impedido de desarrollar plenamente sus potencialidades humanas, la propiedad privada frena el proceso natural de desenvolvimiento del individuo, todo esto se logra con una sociedad nueva.¹²⁵

¹²⁵ Véase Pablo Guadarrama, 1998: Humanismo y desalienación: un proyecto histórico inacabado en *Humanismo Marxismo y Posmodernidad*, pp.43-46.

El paso que transforma el humanismo es el desarrollo de una sociedad nueva, el socialismo la cual crea los cimientos para dar cumplimiento a las grandes tareas humanistas que ante sí tiene la humanidad, la sensibilidad, la generosidad, la preocupación por el hombre trabajador, por la mujer, por los niños y jóvenes, sus normas humanas las cuales fortalecen la integridad humana, son ellos los que realmente aseguran las condiciones que permiten la exaltación del hombre.

Los estudios de Ernesto Guevara sobre Ciencia y Tecnología se fundamentan en una concepción habitualmente descrita como humanismo revolucionario, tiene entre sus valores centrales la idea de justicia puesto de manifiesto en una realidad compleja y cambiante la cual desde muy joven comprendió y puso su vida al servicio de la humanidad, traspasa su medio y origen de clase dando una respuesta la cual devino en entrega absoluta a la lucha por la emancipación de los hombres en distintas latitudes del mundo, por lo que dio prioridad al desarrollo de una conciencia que genere la verdad del hombre.

El humanismo para el Che, es la cualidad superior del hombre¹²⁶, su preocupación por este, su visión de la necesidad que el hombre alcance plena condición de vida y el logro de la satisfacción de sus necesidades. Coincidió con el punto de vista marxista de que para existir humanismo debe ser eliminada la propiedad privada sobre los medios de producción. El amor a la humanidad lo expresó en acciones concretas acerca de mantener la justicia social no sólo en Cuba sino en Latinoamérica.

Del análisis hasta aquí realizado se considera que el humanismo en el Che al analizar la problemática de la ciencia y la tecnología tiene sus especificidades dadas en que: centra en el hombre la transformación social y la lucha por la liberación, sus ideas expresan dignidad humana, preocupación por el hombre, por el conocimiento que el mismo debe recibir de la ciencia y a su vez ayudar a desarrollarla desde las condiciones propias. Lo anterior se aprecia en que uno de los logros más importantes del Ministerio de Industrias fue haber impulsado una participación masiva de la clase obrera en la

¹²⁶ Yolanda Corujo Vallejo: "La concepción ética guevariana sobre el hombre nuevo y su vigencia en la sociedad cubana actual", p. 55.

solución de los innumerables problemas que diariamente se presentaban en la producción y en las tareas del desarrollo científico-técnico. Los Comités de Piezas de Repuesto creados en la práctica con el surgimiento del Ministerio se enfrentaron a una tarea extraordinariamente difícil, para llevar a cabo la cual se carecía de tradición, experiencia y, en muchos casos, de bases mínimas de talleres. Casi inmediatamente se promovió el movimiento construye tu maquinaria. Este movimiento masivo desembocó, a partir de mediados de la década de los 60, en la organización que hoy conocemos como Asociación Nacional de Inventores y Racionalizadores (ANIR).¹²⁷

El Che instaba a estimular en todas partes el aporte de la inteligencia creadora de las masas trabajadoras y a usar esta vía como método de vital trascendencia política para la selección, desarrollo y promoción de cuadros de dirección. La creación de los Consejos Técnicos Asesores constituyó otra medida práctica para incorporar a la clase obrera a la solución de los problemas de la producción.

Las concepciones humanistas del Che se resumen un tanto en su visión sobre la Bioética, pues a pesar de que murió cuatro años antes de que este término surgiera en la palestra pública, su propia existencia, su correcto actuar, estuvo cada instante matizado por los principios y características de lo que hoy conocemos como tal.

Se reafirma además que, para favorecer el debate, el bioetista se debe caracterizar por: Actitud de apertura; Voluntad de diálogo; Trabajo en equipo multidisciplinario; Ética de responsabilidad solidaria; Disposición para el constante recomienzo del análisis.

En su libro: *Ernesto Che Guevara. Tributo a una existencia bioética*, Ricardo Hodelín Tablada (2006), declara la bioética como un nuevo modo de pensar a partir de lo humano como valor fundamental, es una manera de reflexionar y utilizar los elementos que salvaguardan al hombre en su más plena realización.

¹²⁷ Véase: Asociación Nacional de Inventores y Racionalizadores: Organizase el movimiento de innovadores e inventores, pp. 133-138.

Este autor ve al Che como hombre que tuvo una vida esencialmente bioética, caracterizada por los más altos valores del humanismo. El Che aunque no conoció la Bioética porque no existía en su tiempo, sí la practicó en su actitud diaria, en su comportamiento, en su moral íntegra. Todos estos rasgos caracterizaban el accionar del Che como médico revolucionario, dirigente político, Ministro de Industria, y en especial en la colaboración de la política científica tecnológica.

Retomando nuevamente a este autor se coincide en que el Che comprendió que los adelantos científicos tecnológicos son buenos cuando van dirigidos a mejorar las condiciones del hombre, cuando los dilemas éticos se resuelven pensando en la humanidad, por eso el Che en un discurso a los estudiantes de Medicina y trabajadores de la salud, expone: "(...) soñaba con ser un investigador famoso. Soñaba con trabajar infatigablemente para conseguir algo que podría estar, en definitiva, disposición de la humanidad (...) O sea, el investigador debe poner sus éxitos al servicio de la humanidad.(...) de nada sirve el esfuerzo aislado, el esfuerzo individual, la pureza de los ideales, el afán de sacrificar toda una vida(...) si ese esfuerzo se hace solo, solitario"¹²⁸

El pensamiento guevariano fue muy profundo y certero en toda su integralidad y en cada acción podemos encontrar la conjugación de su accionar político con sus concepciones sobre la ciencia y la tecnología desde un enfoque histórico y humanista. Su preocupación por el progreso social de Cuba le permitió desde sus distintas responsabilidades pensar y actuar en correspondencia con las necesidades del país, comprendiendo que el desarrollo científico tecnológico constituía un pilar indispensable para el fortalecimiento de proceso revolucionario.

CONCLUSIONES

En los momentos actuales tan convulsos, permeados por la globalización y el Neoliberalismo, procesos que repercuten sobre la ciencia y la tecnología, se hacen necesario estudiar, indagar, y profundizar en nuestra historia, para descubrir lo

¹²⁸ Tomado de *Che Guevara habla a la juventud*. Prefacio de Armando Hart Dávalos, Introducción de Mary-Alice Waters, p.46. Citado en Ricardo Hodelín Tablada (2006): Ernesto Che Guevara. Tributo a una existencia bioética, p. 37

autóctono de nuestro pensamiento al respecto. Hay que introducir con seriedad en nuestra cultura la justeza de ahondar y profundizar en las raíces de nuestro país, donde se vinculan lo uno y lo vario, lo propio y lo continental.

Los estudios Ciencia, Tecnología y Sociedad promueven una visión de la ciencia y la tecnología no esencialista y sí socialmente contextualizada de la actividad científica, vinculada a diversos mecanismos democráticos que facilitan la apertura de los procesos de toma de decisiones en las políticas científico tecnológicas y en el campo de la educación; esta nueva imagen de la ciencia y la tecnología en su vínculo con la sociedad ha cristalizado la aparición de programas y materias CTS en diferentes niveles educacionales .

Los logros de la labor del Che al respecto pueden apreciarse hoy cada vez con mayor claridad. Sus ideas lo convierten en paradigma sobre la comprensión de la necesidad de dichas funciones sociales de la ciencia y la tecnología en su época y en nuestros tiempos. Su pensamiento respecto al desarrollo científico y tecnológico tiene plena vigencia y representa una valiosa fuente para el proceso de perfeccionamiento de la política científica nacional de Cuba y para la educación en los llamados estudios Ciencia, Tecnología y Sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Asociación Nacional de Inventores y Racionalizadores, 1965: Organizase el movimiento de innovadores e inventores, revista Cuba Socialista, Primera Época, no. 50.

Corujo, Vallejo Yolanda, 2002: *La concepción ética guevariana sobre el hombre nuevo y su vigencia en la sociedad cubana actual*. Tesis en opción al título de doctora, Universidad Central Martha Abreu, Villa Clara.

Guadarrama, Pablo, 1998: Humanismo y desalienación: un proyecto histórico inacabado en *Humanismo Marxismo y Posmodernidad*, Editorial Ciencias Sociales, La Habana.

Hodelín Tablada, Ricardo, 2006: *Ernesto Che Guevara. Tributo a una existencia bioética*. Santiago de Cuba, Ediciones Santiago.

LAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS EN LAS CLASES DE LENGUA EXTRANJERA

Autora: DraC. Yareira Puig Pernas, yareira.pp@fenhi.uh.cu

Facultad de Español Para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

El presente trabajo pretende mostrar las posibilidades que ofrecen las distintas manifestaciones del arte para: alcanzar determinados fines lingüísticos, el desarrollo de habilidades generales en el aprendizaje de la lengua extranjera, área que no es necesariamente artística; desarrollar la competencia comunicativa que facilite el logro de la artística¹²⁹ tan necesaria para otras asignaturas del currículo: conocer la cultura cuya lengua se estudia y reconocer la suya propia, aspectos que revelan y favorecen la perspectiva intercultural que *“propicia una armonía entre las dos culturas”* (Estévez y Fernández, 2006); mostrar las posibilidades que ofrece la narrativa transmedia al aprovechar los nexos interdisciplinarios y el tratamiento de la interculturalidad; lograr la implicación de los estudiantes en la sistematización, ampliación de los contenidos y cocreación de la narración transmedia.

Palabras clave: arte, aprendizaje de lenguas, competencia comunicativa.

ARTISTIC MANIFESTATIONS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

¹²⁹ Competencia artística: conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Asimismo, incluye conocer básicamente las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos y utilizar sus códigos para expresarse con iniciativa, imaginación y creatividad.

ABSTRACT

This work aims to show the possibilities offered by the different manifestations of art. To achieve certain linguistic goals, the development of general skills in foreign language learning, an area that is not necessarily artistic; to develop the communicative competence that facilitates the achievement of the artistic so necessary for other subjects of the curriculum; to *know the culture whose language is studied and recognize their own, aspects that reveal and favor the intercultural perspective that “fosters a harmony between the two cultures” (Estévez and Fernández, 2006)*; to show the possibilities that transmedia narrative offers by taking advantage of interdisciplinary links and the treatment of interculturality; to achieve the involvement of students in the systematization, expansion of content and co-creation of transmedia narration.

Keywords: art, language learning, communicative competence.

INTRODUCCIÓN

“No se trata de dar clases de arte. Lo que interesa es desarrollar las capacidades artísticas: belleza, expresión, creatividad, para promover el desarrollo personal. Imaginar, fantasear, divagar, soñar, invitar, crear, recrear es esencial al proceso educativo...” Herbert, R (1973)

La propuesta se basa en la inclusión, integración, utilización de materiales representativos de las diferentes manifestaciones artísticas para la introducción, sistematización y aplicación de los contenidos de la asignatura integradora y las otras que conforman el currículo y en la consideración de las tres dimensiones del que estudia una lengua extranjera.

Para lograrlo se implementan:

- los principios de la interdisciplinariedad, por la importancia de:
 - establecer vínculos entre los sistemas de conocimientos de una disciplina y otra, entre los modos de actuación, entre las formas de pensar, cualidades, valores y puntos de vista que estas potencian (Fiallo, J, 2001);

- optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje en su totalidad cuando los docentes de cada asignatura encuentran o “descubren” los nodos de articulación, con las restantes que conforman el currículo (Carrasco, T 2004);
- incidir en la formación humanística de los estudiantes, en la creación de un estilo de pensamiento y actuación que los perfeccione como seres humanos (González, M 2006);
- La consideración de la interculturalidad en aulas multiculturales por la necesidad de:
 - considerar al estudiante como “hablante intercultural” (dimensión del que estudia una lengua extranjera), y que según Byram, (1995: 54) es “un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, donde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo...”;
 - elaborar materiales didácticos, que conformarán la transmedia, en los que se reflejarán las particularidades de los estudiantes y facilitarán la comprensión, el respeto, la aceptación;
- Las narrativas transmedia, y en este trabajo la pedagógica¹³⁰ que permiten:
 - considerar la dimensión del estudiante que aprende una lengua extranjera: aprendiente autónomo;
 - enfatizar en “la relevancia de la producción de contenidos a cargo de los estudiantes” Alonso y Murgia (2018);
 - retomar, sistematizar el contenido de las asignaturas que componen el currículo y relacionarlos con el tema que se propone en la narrativa;

¹³⁰ Narrativa transmedia pedagógica: NTP=PE (propósitos educativos) + CGE (contenidos generados por el estudiante) +CPC (cultura participativa). Atendiendo a estos procesos tal vez sería más preciso hablar de Narrativa Transmedia Pedagógica (NTP) para distinguirla de otro tipo de narrativas que se plantean propósitos diferentes” (Alonso y Murgia, 2018: 218)

Cultura participativa: Competencia de tipo sociocultural caracterizada por la expresión activa, consciente, responsable, y creativa de la realidad personal sobre un tema, por los medios de interacción disponibles, a favor de la construcción de una inteligencia colectiva que responda a los intereses e inquietudes de un grupo social.

- utilizar los medios digitales que poseen los estudiantes y las habilidades en su empleo, por ser nativos digitales;
- incrementar la motivación al poder expandir los contenidos curriculares utilizando tanto medios digitales como analógicos;
- aprovechar la potencialidad de los saberes y las competencias generales y específicas, para interactuar, mediar, aprovechar las posibilidades y así apropiarse de nuevos contenidos.

DESARROLLO

En el Proyecto Curricular cursos de ELE y EL2 de la Universidad de La Habana (Puig, 2014) se plantea que estos prevén que el estudiante desarrolle la competencia comunicativa necesaria y pueda utilizar la lengua en situaciones y transacciones para satisfacer sus necesidades y expectativas; adquiera estrategias para favorecer su aprendizaje autónomo; asuma una actitud abierta que facilite el conocimiento y comprensión de diferentes aspectos de la cultura cubana y de otros países hispanohablantes; amplíe su capacidad de aceptar, de dialogar, de respetar los valores del otro en condiciones de interculturalidad. Para lograrlo se propicia un ambiente de aprendizaje, afectivo y social en el que los estudiantes, agentes principales del proceso de aprendizaje y los profesores, como facilitadores, se involucren activamente en la construcción de los nuevos conocimientos a través de actividades comunicativas dentro y fuera del aula.

En un primer intento se tomaron los pretéritos del modo indicativo y los verbos, ser, estar y haber, por la dificultad que estos presentan para los estudiantes no hispanohablantes. En el segundo, rigió la multimodalidad el tratamiento de un mismo

tema presentado en diferentes soportes, medios. En ambos se logró que los estudiantes ampliaran la historia. Pero solo se trabajó por y para la asignatura de lengua. En esta tercera fase del proyecto se enfatiza en las dimensiones interdisciplinar e intercultural del proceso de enseñanza aprendizaje.

- **Problematización y contextualización de los contenidos curriculares:** los estudiantes ejercitan, sistematizan los contenidos de la asignatura de lengua y se tratan, retoman aquellos estudiados en las asignaturas que integran el currículo y que se relacionan con estos. Se “recuperan” los temas trabajados en el aula para influir en la generación, ampliación del contenido, primeramente en el contexto del aula, en la que los estudiantes intercambian, dialogan sobre sus experiencias (multiculturalidad que caracteriza estos grupos, y la interculturalidad) y luego pasar al contexto en el que se desenvuelve el estudiante y en cual se observa la competencia intercultural y sociocultural del aprendizaje: observación, reflexión, e investigación de temas que se vincularán con las prácticas sociales de los nativos. La relación con los conocimientos previos, con los contenidos estudiados en las asignaturas, funcionarían como “piezas comunicacionales” y requiere de estudiantes proactivos que se involucren en procesos de creación y aplicación de saberes, que amplíen, transformen relacionen, integren los conocimientos que se propone enseñarles en la institución educativa.
- **Producción de la narrativa transmedia:** se elaboran guiones muy sencillos en los que se consideran actividades factibles a cumplir en el aula y que van a reflejar los saberes previos características de los estudiantes, cultura. Posteriormente, se planifican otras cuyo fin es propiciar, facilitar el diálogo con la comunidad, la elección de los medios a utilizar, la organización social de los estudiantes para cumplir las tareas, enfatizando en las posibilidades que brindan el trabajo cooperativo y colaborativo.
- **Expansión de la Narrativa transmedia:** se generan instancias de interacción en el aula y con los nativos en el medio. Las producciones se socializan en el aula, pero debe lograrse que se suban a plataformas y recibir la retroalimentación necesaria.

- **Resignificación de saberes construidos**, en el caso que nos ocupa, se orienta a reflexionar sobre el proceso de ampliación tanto en el aula como en el contexto, los nuevos conocimientos sobre el tema, cómo se amplían estos al ponerse en contacto con otros actores del medio, las habilidades desarrolladas, las dificultades enfrentadas y formas de resolverlas, sobre las posibilidades que ofrecen las interacciones en la modificación, ampliación, clarificación de los criterios, creencias, conocimientos iniciales como resultado de la interacción en los diferentes contextos (aula, institución educativa, contexto social), actores (estudiantes representantes de diferentes culturas y nativos).

1. Implementación de las etapas

El ejemplo que se somete a su consideración se ha utilizado en cursos con diferentes objetivos, niveles de lengua e intereses de los estudiantes y los resultados han sido satisfactorios.

- Las presentaciones (Artes literarias: poesía y texto de una canción)

Desde el primer día de clases, cuando los estudiantes poseen un nivel de lengua a partir del elemental (A2), durante la presentación del grupo, se sugiere utilizar, las de representantes de nuestra cultura y tratar de que ellos sean un poco más creativos al hacer las suyas o comentar la de sus compañeros.

Yo soy un hombre sincero,
De donde crece la palma,
Y antes de morirme quiero,
Echar mis versos del alma.

José Martí

Soy de donde hay un río,
De la punta de una loma
De familia con aroma,
A caña, tabaco y frío

Silvio Rodríguez

Posibles actividades a desarrollar por la asignatura de lengua:

- Comprensión de lectura y su comprobación.
- Expresión e interacción oral: Preguntas relacionadas con el contenido y la persona que realiza su presentación en verso: ¿Qué pueden decir acerca de...?
(Profesión, procedencia, cualidades personales; descripción del lugar donde nace, ... Los estudiantes deben argumentar su respuesta).

- Convertir la estrofa en un párrafo, utilizando sus palabras. (Ideas principales de la estrofa).
- Explicar la relación que se puede establecer entre José Martí y Silvio Rodríguez. (Comparar los dos personajes, procedencia, aspectos que se resaltan en la presentación)

[El profesor puede agregar que José Martí es un poeta, Silvio también, sus canciones sugieren imágenes, símbolos, interpretaciones diversas, se puede decir que es un poeta que canta su poesía]

- Tratamiento de los verbos ser-estar-haber
- Análisis de las preposiciones utilizadas: de, del, con, a...
- ...

Posibles contenidos de las asignaturas estudiadas a tratar:

- El texto poético, los tipos de estrofas y rima que las caracteriza; Los recursos estilísticos utilizados;
- El uso de los signos de puntuación;
- Los verbos ser-estar-haber: ser + adjetivo expresar cualidades físicas y del carácter, procedencia; haber para expresar existencia; estar para referirse al estado anímico del autor.
- El uso de los artículos determinados e indeterminados;
- ...

Elaboración del guion de la transmedia, que incluye la ampliación de la información en el aula.

Se realiza en pequeños grupos, en parejas. Los temas seleccionados por los estudiantes deben ser argumentados:

- Se relacionan con lugares históricos, proyectos, asociaciones que llevan el nombre de José Martí en la capital y en Cuba:

(¿Cómo es? ¿Dónde está? ¿Qué hay? ¿Qué importancia tiene?)

- ✓ Plaza de la Revolución
- ✓ Memorial José Martí
- ✓ Biblioteca Nacional
- ✓ Casa Museo
- ✓ La Fragua Martiana
- ✓ Parque Central

(¿Qué objetivos tiene? ¿Quiénes pertenecen? Actividades que desarrolla)

- ✓ Asociación José Martí;
- ✓ Unión de Pioneros de Cuba

(¿Cuándo surge la revista? ¿A quién la dedicó? ¿Puede relacionar el título con el público a la que está dirigida?)

- ✓ “La Edad de Oro”

(¿Qué actividades masivas se desarrollan para homenajear a José Martí? ¿Has participado en alguna?)

- ✓ La marcha de las Antorchas

(Redacción del cuestionario para la entrevista: las preguntas;

- Entrevista a nativos sobre la vida y obra de José Martí.

(Trabajo en la biblioteca o tomar los datos de la entrevista. Enfatizar en las facetas de la vida que más les interese)

- Biografía de José Martí.

(Investigar los lugares y situarlos en un mapa, referirse a las actividades que realizó).

- Relacionar la figura de José Martí con lugares de América y del mundo en los que vivió.

(Probar las tesis con las informaciones obtenidas en la entrevista y búsqueda bibliográfica)

- José Martí - Héroe Nacional de Cuba.
- José Martí - el más universal de todos los cubanos.
- José Martí - autor intelectual del ataque al cuartel Moncada.

Las actividades anteriores retoman contenidos impartidos en las asignaturas Lengua y comunicación, historia, geografía, literatura, estilística...

[En los lugares visitados puede hablarse de arquitectura (estilo); la figura de José Martí en las artes plásticas pinturas, afiches, esculturas, conjuntos monumentales, etc. El

profesor debe tener en cuenta el nivel, el tipo curso, el año que cursa el estudiante para orientar, guiar el posible contenido a tratar y así poder conjugar intereses de los estudiantes y del currículo. Se sugiere coordinar este trabajo con los profesores de las otras asignaturas]

Presentación de la narrativa transmedia con la información obtenida en el medio.

La forma de presentar los resultados de la narrativa transmedia son, fundamentalmente: fotos, secuencia de fotos, presentación (ppt) sencillo, redacción, videos, exposición. Se pueden sugerir presentaciones más complejas con audio, pecha kucha¹³¹, video con explicación, podcast (que va a responder a un tema específico), pequeño juego de mesa, etc.

Intercambios sobre los resultados alcanzados y el proceso.

Etapa orientada a evaluar los resultados alcanzados y reflexionar sobre el proceso de construcción de los contenidos. Es importante que los estudiantes “suban” la narrativa transmedia, a diferentes plataformas y revisen los comentarios al respecto.

CONCLUSIONES

- La posibilidad que brinda la narrativa transmedia pedagógica de tener en cuenta los tres contextos en que se desenvuelve el estudiante y que va a facilitar la ampliación de la historia: el contexto del aula, de la institución educativa, y el social.
- El material didáctico escogido y trabajado se correspondió con una manifestación artística y facilitó el establecimiento de los nexos interdisciplinarios, la comunicación interculturalidad y el desarrollo de la competencia comunicativa y artística. (Contexto del aula)
- Se propició retomar los saberes previos de los estudiantes, ampliar los conocimientos mediante los intercambios con otros actores (profesores, bibliotecario, compañeros, vecinos, conocidos), y organizar el trabajo que se lleva a cabo en el contexto social: (Contexto institucional)

¹³¹ El Pecha Kucha, concepto creado por Astrid Klein y Mark Dytham (2003), es un modelo de presentación rápida que consta de 20 diapositivas y una duración total de 6:40 minutos.

- Se favoreció el conocimiento de aspectos socioculturales durante las interacciones con nativos en el medio, que a su vez benefició la comunicación intercultural, la competencia comunicativa y la artística. (Contexto social)
 - La narrativa transmedia permitió al estudiante imprimirle a la historia sus características personales e identitarias y contribuyó a fomentar la creatividad, el diálogo, la cooperación y el protagonismo del usuario-estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alonso y Murgia (2018), Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula.
2. Byram, M. (1995): "Acquiring intercultural competence. A Review of learning theories", en L.Sercu (ed.), Intercultural competence, vol. I, ISBN: 87-7307-497-7.
3. Carrasco, T (2004), "Interdisciplinariedad, interculturalidad y canon en la poesía chilena e hispanoamericana actual". Estudios Filológicos 37: 199-210.
4. Diccionario de Términos, Centro Virtual del Instituto Cervantes, (2002),
5. Fiallo, J. (2001) La interdisciplinariedad en la escuela: Un reto para la calidad de la educación. La Habana: Pueblo y Educación.
6. Herbert, ER (1973) "El significado del arte", E.M.E.S.A.
7. Hernández, R, Fernández C, Baptista, L (2004), Metodología de la Investigación, Mc Graw Hill, México
8. 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.
9. Pérez, A, Cruz, L; Tardo, Y (2012) La apreciación artística: Interdisciplinariedad formativa cultural estética del ingeniero /
10. Puig, Y (2014), Proyecto Curricular cursos de ELE y EL2 de la Universidad de La Habana.
11. Rodríguez y otros, (2000) "La cualidad intercultural múltiple como contradicción dialéctica esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: trascendencia didáctica para la educación superior iberoamericana contemporánea"

EL PÓDCAST COMO TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA CLASE DE ELE

Autores: MSc. Ismet Borroto Carbonell, ismet.borroto@fenhi.uh.cu
MSc. Maritza Carbonell Suárez, maritzascp56@nauta.cu

Facultad de Español para no Hispanohablantes, Universidad de La Habana/ Instituto José Martí

RESUMEN

El pódcast como herramienta educativa se ha empleado poco en la educación superior en Cuba. Aunque no es la primera vez que las diversas modalidades de aprendizaje en línea incorporan archivos de audio a la enseñanza en estos tiempos se hace necesario reutilizar y rediseñar herramientas digitales que tenemos a nuestro alcance. El presente trabajo es un breve acercamiento al diseño y la aplicación didáctica que ofrece el pódcast como herramienta en la enseñanza del español como lengua extranjera, cuáles son las ventajas de su uso y qué elementos tener en cuenta para diseñar un pódcast educativo.

Palabras Claves: podcast, enseñanza del español como lengua extranjera, TIC

THE PODCAST AS EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN THE ELE CLASS"

SUMMARY

The podcast as an educational tool has been little used in higher education in Cuba. Although it is not the first time that the various online learning modalities incorporate audio files into teaching, in these times it is necessary to reuse and redesign digital tools that we have at our disposal. This work is a brief approach to the design and didactic application offered by the podcast as a tool in the teaching of Spanish as a foreign language, what are the advantages of its use and what elements to consider when designing an educational poster.

Keywords: podcast, teaching Spanish as a foreign language, ICT

INTRODUCCIÓN

Este 2020, el mundo está viviendo una crisis no solo desde el punto de vista sanitario, sino también a nivel económico y social. Las relaciones con el otro deben modificarse, ya no hablaremos sin la mascarilla, ni la forma de interacción será la misma, nuestro modo de vida debe adaptarse a una nueva circunstancia. La pandemia nos replantea nuevas maneras de encarar el proceso de enseñanza aprendizaje.

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 en la que prevalecen los aspectos éticos y culturales sobre

la base de cuatro pilares: “Aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser”.

Diferentes autores han dedicado sus investigaciones a estimular los procedimientos que emplea el profesor para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje, además, a nivel mundial se ha investigado durante mucho tiempo cómo emplear las TIC en el apoyo de este proceso.

En la sociedad contemporánea, también, juega un papel fundamental el intercambio lingüístico, el dominio de una lengua extranjera. El desarrollo tecnológico demanda la preparación de ciudadanos capaces de afrontar problemas sociales de su especialidad no solo en su lengua materna lo cual trae consigo la implementación de la enseñanza de una segunda lengua.

Hasta hace pocos años el idioma inglés, marcaba la supremacía en el ámbito científico internacional y aunque hoy sigue siendo el idioma más estudiado del mundo, el español ocupa el segundo puesto en la clasificación de idiomas más estudiados como segunda lengua. Los cursos de lengua española son muy demandados en diferentes países. A nivel mundial, cada universidad se mantiene a la vanguardia para poner al alcance de su estudiantado los recursos y herramientas necesarios para acceder a un amplio universo del conocimiento. La educación superior en Cuba se caracteriza por estar estrechamente vinculada a la ciencia y la tecnología y consciente de las potencialidades que ofrece al desarrollo social y económico de la nación, incorpora en su plan de estudios al Español como Segunda Lengua o Lengua Extranjera.

De esta forma, la ciencia es una actividad humana creativa cuyo objetivo es la comprensión de la naturaleza y la sociedad, y cuyo producto es el conocimiento, obtenido por medio de métodos fiables, y que aspira a alcanzar el mayor consenso racional posible (cf. Pérez Tamayo 1989, p. 7 cit. por Olivé). Ante tal hecho, la tecnología entra a desempeñar un papel preponderante y el PODCAST educativo es un recurso importante en nuestros días para promocionar la cultura cubana desde las clases de ELE.

Se puede establecer como objetivo fundamental de este trabajo: Proponer el diseño de un podcast educativo en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI)

DESARROLLO

Un pódcast (del inglés podcast) es un archivo digital de audio, o video (vodcast) que puede ser distribuido por Internet y que está vinculado a sistemas de sindicación que permiten su revisión automática y periódica.

El término en inglés podcast deriva de la unión de las palabras iPod, uno de los reproductores portátiles más populares, y broadcasting (retransmitir). En el año la 2005 fue declarada como la "Palabra del Año" por los editores del New Oxford American Dictionary, y fue elegida porque se convirtió en un fenómeno creciente en ese año "ya que cualquier persona con un dispositivo electrónico de grabación y conexión a internet puede producir un podcast." (Laaser, W, p.2)

Su contenido es variado puede incluir conversaciones entre distintas personas y música y pueden abordar diversos temas, aunque su uso en el ámbito docente, no están muy extendido, a pesar del desarrollo reciente de algunos proyectos acerca de cómo implementar el uso de esta herramienta con fines educativos.

Los pódcast, en contextos de enseñanza permiten el acceso a la información sonora desde cualquier dispositivo, fijo y móvil, y desde el punto de vista pedagógico, han revolucionado el panorama educativo pues permiten la edición libre y horizontal de la información.

Un poco de historia

En el año 2000 se puede encontrar el origen del podcast con el surgimiento de las primeras ideas de sindicación en la red. Dave Winner estableció en este periodo un programa de sindicación y realizó las primeras pruebas (Mp3 de Grateful Dead) en Radio Userland.

Por el año 2004 se grabaron los primeros pódcast educativos y en junio de 2005 alcanzó uno de sus momentos de mayor importancia, cuando Apple lanzó iTunes 4.9, un programa de ordenador capaz de reproducir, organizar y comprar música.

Gracias a tecnologías como el Streaming, que permite escuchar música o ver vídeos sin necesidad de descargarlos, el pódcast aporta una nueva dimensión a las tecnologías móviles para la enseñanza ya que además de permitir la transferencia y reproducción de audio y video, los usuarios pueden capturar sus archivos desde dispositivos móviles, flexibilizando así el acceso a la información que, hasta entonces se debía realizar desde un ordenador (Skiba, 2006, Fervoy, 2007; Tynan y Colbran, 2007).

Pódcast en la enseñanza

El concepto de pódcast no se ha tratado con mucha profundidad en el ámbito educativo, aunque no es un fenómeno nuevo que las diversas modalidades de aprendizaje en línea incorporen archivos de audio a la enseñanza. Se puede señalar que, primero, apareció la radio escolar y las grabaciones en casete; posteriormente, la audioconferencia se convirtió en uno de los servicios de la telenseñanza; por otro lado, la voz por IP representa una de las fases más reciente en experiencias de aprendizaje con herramientas simultáneas de comunicación, pero ha sido en los últimos años con los archivos de podcast cuando se ha dado un salto cualitativo ya que éstos pueden ser escuchados o vistos (en el caso de los vodcast) en cualquier dispositivo móvil o fijo y permiten el acceso, compartición y edición libre por parte de cualquier usuario.

El pódcast educativo, es un medio didáctico que supone un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un proceso de planificación didáctica. Puede ser elaborado por un docente, por un alumno o por una institución.

Las investigaciones consultadas sobre el podcast educativo muestran que entre sus ventajas se encuentran: Difundir contenidos de audio de forma simple utilizando una estructura web hipertextual.

- Repetir y revisar el proceso de escucha o visionado todas las veces que sean necesarias.
- Desarrollar contenidos abiertos en formato audio, promoviendo así el conocimiento libre y la fácil adaptación de los recursos educativos a diversos contextos.

En la Educación Superior, el uso del podcast, es muy acertado ya que es una herramienta muy flexible que permite elaborar guiones en consonancia a nuestra realidad educativa. Además, muy difundido por los jóvenes estudiantes que, en la mayoría de los casos, no solo son capaces de descargarlos para su escucha, sino también grabarlo y crear una página para su difusión.

Al analizar las ventajas del podcast, podemos diseñar y crear este medio en Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENH).

Diseño didáctico del Podcast

A la hora de elaborar un podcast se debe tener en cuenta:

- a) Los aspectos tecnológicos acerca de qué técnicas y aplicaciones a utilizar para elaborar el podcast.
- b) Los aspectos pedagógicos, que hacen referencia a qué características hay que tener en cuenta para crear este podcast educativo.

Los principios generales que se pueden asumir en este proceso de diseño son:

- Cualquier tipo de medio, desde el más complejo al elemental es simplemente un recurso didáctico, que deberá ser movilizado cuando alcance los objetivos, los contenidos, las características de los estudiantes, en definitiva, cuando el proceso comunicativo en el que nos encontremos inmersos lo justifique.
- El aprendizaje no se encuentra en función del medio, sino fundamentalmente en función de las estrategias didácticas que apliquemos sobre él.
- El profesor es el elemento más significativo para concretar el medio dentro de un contexto determinado de enseñanza-aprendizaje.
- Antes de pensar en términos de qué medio vamos a utilizar, hay que pensar para quién, cómo lo vamos a utilizar y qué pretendemos con él.
- Ningún medio funciona en el vacío, sino en un contexto complejo y por el que se ve condicionado.
- El alumno no es un procesador pasivo de información, sino un procesador activo, consciente de la información mediada que le es presentada.

- No debemos pensar en el medio como globalidad, sino más bien como la unión de una serie de componentes internos y externos: sistemas simbólicos, elementos semánticos de organización de los contenidos...
- Los medios por sí solos no provocan cambios significativos ni en la educación en general ni en los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.

La estructura interna de un pódcast educativo sigue los pasos de una buena clase: motivación inicial, presentación del contenido, ejercicios, resúmenes y conclusiones. El formato de presentación debe variar para hacerlo más dinámico, pues se pueden usar entrevistas, informes, discusiones y aplicar cortinas musicales y cambios de locutores para dar ritmo y estructura al podcast. Siempre teniendo en cuenta a que nivel de enseñanza va dirigido.

La locución debe ser adecuada parte de que debe estar construida con frases simples, dar el mensaje principal primero, y emplear lenguaje coloquial personal. Se puede invitar al oyente-estudiante a participar diseñando breves pausas dentro del podcast para contestar o repensar preguntas. La duración de un pódcast normalmente no supera los diez minutos.

Introducción	Novedades	Feedback	Prevista	Cierre divertido
1 minuto	2-3 minutos	2-3 minutos	2-3 minutos	2-3 minutos
Bienvenida Introducción de los locutores Motivación mediante anuncio de lo que se puede esperar Indicación de tareas para la semana, entregas	Relacionar tópicos con el contenido del curso novedades de la semana.	Resumen de la semana pasada, Felicitaciones por logros, Comentarios a trabajos enviados	Resumen de la semana actual, Relacionar con otras actividades en línea	Broma o chiste relacionado al tema, canción, historieta

Tabla 1 – Profcasting-Fuente: adaptado de P. Edirindha et al. (2006)7

Entre las aplicaciones del podcasting en la enseñanza también podemos encontrar la grabación de clases enteras en forma de audio puro o como enhanced podcast (agregando por ejemplo slides de PowerPoint). El problema es que estas clases tienen una duración mucho más larga y hay que tener en cuenta si los profesores saben utilizar los medios. En la grabación podemos encontrar dificultades técnicas debido a ruidos ambientales o movimiento de las personas en el exterior. Por ello es recomendable y más eficiente producir los podcasts para objetivos didácticos claramente definidos y desde estos objetivos determinar la estructura didáctica y la técnica a usar.

CONCLUSIONES

En el contexto educativo contemporáneo los docentes necesitan auxiliarse de herramientas para sus clases. El reto de aunar contenidos, habilidades, actitudes, valores y experiencias para facilitar un conocimiento más reflexivo y crítico de la realidad, en un mundo en el que se hace frente a una nueva circunstancia provocada por la pandemia

El podcast como tecnología educativa, constituye un reto en la preparación de los profesores y contribuye a la adquisición de nuevos contenidos lingüísticos y el desarrollo intelectual de los estudiantes desde la asignatura Español como lengua Extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Laaser, W., Liliana Jaskiloff, S., & Rodríguez Becker, L. C. (2010). Podcasting: ¿Un nuevo medio para la Educación a Distancia?. Revista De Educación a Distancia (RED), (23). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/111681> ; https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/22607/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=1; <http://geeksroom.com/2011/08/7-herramientas-gratuitas-para-producir-podcasts/52932/>; <https://ijnet.org/es/blog/cinco-herramientas-para-crear-tu-propio-podcast>

«'podcast'». Real Academia Española. Consultado el 2 de noviembre de 2020.

«pódcast, adaptación al español». Fundéu. Consultado el 2 de noviembre de 2020

Solano Fernández, Isabel M^a; Sanchez Vera, M^a Mar Aprendiendo en cualquier lugar: EL podcast Educativo pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, núm. 36, enero, 2010, pp. 125-139

LA COMUNICACIÓN EN INGLÉS MEDIANTE LAS ARTES PARA INGENIEROS EN FORMACIÓN: APUNTES

Autores: DraC. Iselys González López, lys.glezlopez@gmail.com
DrC. Juan Silvio Cabrera Albert, juanisporcuba@gmail.com
MSc. Paulina Marlén Casañas Oliva, paulina@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río/ Universidad de La Habana

RESUMEN

La universidad contemporánea cubana se desarrolla en un contexto de constantes cambios; por ello, el proceso formativo se orienta a desarrollar y promover un actuar transformador ajustado a los requerimientos de cada especialidad. Desde esta perspectiva, se concibe el desarrollo de la comunicación en idioma inglés al servicio de los contextos de ingenieros en formación, para investigar, resolver problemas profesionales y desarrollar el pensamiento axiológico, para conocer y comprender la cultura local, regional y global vinculada al contexto de la ciencia que se estudia en aras del desarrollo. El presente trabajo sistematiza aportes realizados desde planos psicológicos, pedagógicos y lingüo-didácticos con énfasis en criterios sobre la consideración del uso de las artes en el ámbito educativo general y en la enseñanza de lenguas en particular. Esta propuesta resalta el desarrollo de las relaciones interpersonales en el marco de las situaciones de aprendizaje y su contribución a la integración, transformación y desarrollo de los estudiantes con un sentido de la responsabilidad, la identidad y del respeto hacia la cultura de la profesión y aquella que abarca lo local, lo regional y lo global.

Palabras claves: artes, formación, idioma inglés, ingenierías.

ABSTRACT

The contemporary Cuban university develops in a context of constant changes; for this reason, the training process aims at developing and promoting a transformative acting adjusted to the requirements of each specialty. From this perspective, the development of communication in English is conceived at the service of engineers in training contexts, to investigate, to solve professional problems and to develop axiological thinking, to know and understand the local, regional and global culture linked to the context science being studied for the sake of development. This work systematizes contributions made from psychological, pedagogical and linguistic-didactic grounds with emphasis on the consideration of the use of the arts in the general educational field and in the teaching of languages in particular. This proposal highlights the development of interpersonal relationships within the framework of learning situations and their contribution to the integration, transformation and development of students with a sense of responsibility, identity and respect for the culture of the profession and those that encompasses the local, the regional and the global scenarios

Keywords: arts, formation, English language, engineering.

INTRODUCCIÓN

La universidad contemporánea cubana se desarrolla en un contexto de constantes cambios, la cual demanda que se desarrolle una formación integral del profesional con el rigor y la efectividad necesarios para garantizar un actuar orientado hacia una transformación ajustada a los requerimientos de cada especialidad y al enriquecimiento espiritual de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, se interpreta el desarrollo de la comunicación en idioma inglés al servicio de los contextos de ingenieros en formación, como una demanda social. Un proceso de formación orientado no solo a aprender el idioma inglés para investigar, resolver problemas profesionales y desarrollar el pensamiento axiológico; sino también para conocer y comprender la cultura local, regional y global vinculada al contexto de la ciencia que se estudia en aras del desarrollo. Entonces, surge una interrogante: ¿cómo fundamentar el desarrollo de la comunicación en idioma inglés en las carreras de ingeniería, en función del aprendizaje de esta lengua como un instrumento de desarrollo personal y profesional?

El presente trabajo y, como respuesta a la interrogante anterior desde lo teórico, se centra en sistematizar algunos de los principales aportes realizados por expertos. Desde el plano psicológico, se esboza el papel mediador de las artes desde la teoría vygotskiana; desde lo pedagógico, se exponen varios criterios sobre la consideración del uso de las artes en el ámbito educativo general y en la enseñanza de lenguas en particular, como medios para la orientación y desarrollo de la comunicación en la clase de inglés.

DESARROLLO

El papel mediador de las artes desde la teoría vygotskiana

Al hacer un análisis orientador hacia el desarrollo de la comunicación en idioma inglés mediado por el arte, se considera oportuno, inicialmente, interpretar y asumir el concepto planteado por Vygotsky L. S. (1984) sobre desarrollo y zona de desarrollo

próximo. "...el desarrollo que parte de la colaboración mediante la imitación es la fuente de todas las propiedades específicamente humanas de la conciencia...". "El factor principal lo constituye el desarrollo base en la instrucción. Por consiguiente, el aspecto central para toda la psicología de la instrucción estriba en la posibilidad de elevarse mediante la colaboración a un grado intelectualmente superior, la posibilidad de pasar con ayuda de la imitación de lo que el niño es capaz de hacer a lo que no es capaz. En esto se basa toda la importancia de la instrucción en el desarrollo y eso es lo que constituye en realidad el contenido del concepto de zona de desarrollo próximo" (Vygotsky, L. S., 1987).

Lo anterior sustenta que también en el contexto de la educación superior, se deben considerar las potencialidades, los conocimientos precedentes de los estudiantes al desarrollar y simular roles profesionales y, para este estudio, reflexionar sobre el vínculo de aspectos del modo de actuación concebido para la profesión que se estudie con las artes, desde los diferentes espacios de formación. En este intento, se recurre asimismo al análisis vygotkiano acerca del arte con el fin de sustentar, comprender y transformar el desarrollo de la comunicación en la clase de inglés para ingenieros en formación.

Al seguir los aportes de Vygotsky L.S. (1932), el presente estudio se adentra en su obra *Psicología del Arte*, en la cual expone supuestos teóricos acerca del arte mediante un nuevo método denominado "método objetivo- analítico", que dieron sustento a la presente propuesta.

"L. S. Vygotsky se acerca a las obras de arte como psicólogo, pero como psicólogo que ha roto con la vieja psicología subjetivo-empírica. (...) Ha elegido un método objetivo-analítico. Su intención era recrear, mediante el análisis de las peculiaridades de la estructura de la obra de arte, la estructura de aquella reacción, o actividad interna que la obra de arte provoca. (...) "...el arte "trabaja" con sentimientos humanos y la obra artística encarna en sí este trabajo. Los sentimientos, emociones, pasiones, forman parte del contenido de la obra de arte, pero en ella se *transforman*. Al igual que un procedimiento artístico provoca la metamorfosis del material de la obra, puede provocar asimismo la metamorfosis de los sentimientos. El significado de esta metamorfosis de los sentimientos consiste, según Vygotsky, en que éstos se elevan sobre los

sentimientos individuales, se generalizan y se tornan sociales. De este modo, el significado y función de una poesía sobre la tristeza no reside en transmitirnos la tristeza del autor, contagiárnosla (esto sería triste para el arte, observa Vygotsky) sino en plasmar esta tristeza de tal forma que al hombre se le descubra algo nuevo, en una verdad más elevada, más humana.” A. N. Leontiev (1972). Para este autor Vygotsky aspiraba en sus estudios, en relación con la psicología del arte a: “comprender la función del arte en la vida de la sociedad y en la vida del hombre, como ente sociohistórico.” (*Ibídem*, 1972).

El considerar el método revelado por Vygotsky conduce al diseño de las situaciones de aprendizaje que movilicen los recursos personalógicos en función de recrear la obra para provocar una reacción en aras de procesar y construir el conocimiento. Durante el desarrollo de la comunicación en idiomas mediado por las artes para ingenieros en formación, se debe orientar la recreación de las peculiaridades de la obra seleccionada vinculada al contexto de la profesión que se estudia, como medio que permita provocar una reacción en el estudiante que contribuya al desarrollo de los procesos de comprensión y construcción de textos. Así, se potencia un proceso de aprendizaje de idiomas adecuado a las necesidades del estudiante, vinculado al contexto de la profesión que inculca valores, desarrolle actitudes, cultive sentimientos, provea oportunidades para la reflexión y propicie un conocimiento profundo, el éxito académico y el pensamiento creativo.

El empleo de las artes en el contexto educativo

Las artes son reconocidas por su incalculable valor, cognoscitivo, social y cultural. El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2001) define el arte como virtud, disposición y habilidad para hacer algo y también, como manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros.

Dado los valores que las artes manifiestan, el hecho de considerar las diferentes manifestaciones del arte, como apoyo a los procesos educativos, ha sido estudiado por filósofos, psicólogos y educadores desde hace siglos. “Comenio J.A (1613), exigía que la enseñanza fuera interesante, al objeto de despertar en los niños la sed de saber y la

aplicación en el estudio; para resolver esta tarea consideraba de gran importancia los métodos racionales de enseñanza, de acuerdo con la edad”. Schukina, G. I. (1965, citado en Picardo J, O. (2005). El referido autor plantea además que: “Las artes como la poesía y la pintura deben estar presente en cualquier proceso educacional.” (*Ibíd*em).

A su vez, al interpretar los resultados mostrados en las obras de: Murphy, M. (1998), Sylwester, R. (1998), Jarner, G. & Colom, A. (1994), Thompson, C. (1995), Tatarkiewicz, W. (2000), Fowler, C. & Winson, B. (2001), Wachowiak, R. & Clements, R. (2001), (Efland, A. 2002), , González C, L. A. (2004), Hetland, L. *et al*, (2007), Trevarthen, C. (2008), Frega, A. (2009), Eisner, E. (2002, citado por Miwon Choe, 2009) y Ordóñez, M. (2010), es posible afirmar que las artes, como parte esencial de la comprensión y transmisión de culturas, son un medio eficaz de cultivar sentimientos, de aprendizaje y de comunicación de emociones, sensaciones, experiencias y valoración de la realidad; mediante ellas se realizan actividades agradables y satisfactorias. Son agentes que permiten la búsqueda de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades cognitivas, de la sensibilidad y la formación estética.

Particularmente, Zemelman, S, D. y Hyde, A. (1998) afirman que: “Las artes en la educación, constituyen un instrumento cognitivo del desarrollo de los estudiantes, lo que ayuda a las escuelas a tener éxito en alcanzar los objetivos de la institución.” Sousa, D. (2000) señala que las artes enriquecen la experiencia humana llegando a constituir el puente que necesitan los estudiantes para alcanzar el nivel de aprendizaje que no logran a través de métodos tradicionales. Al parafrasear a Abad, J. (2009), en su trabajo *El Arte Comunitario*, se interpreta que el uso de las artes en este contexto propicia experiencias significativas al aprender en grupo a partir de las relaciones que se establecen, al manifestar valores humanos, a hacer visible y, por ende, a fundar el sentido de pertenencia y presentar un espacio de reconocimiento e identidad de una comunidad. Ruppert, S. (2006, cit. por Luna C.A., 2011) en *How the arts benefit students achievement* plantea: “...el arte en sus múltiples formas, tanto como asignatura independiente o integrada en el currículo escolar, es cada vez más aceptada como premisa esencial para lograr el éxito en la escuela, el trabajo y la vida por hacer que el aprendizaje sea más motivante, significativo y atrayente para el estudiante.”

Otros ejemplos de estudios realizados a escala internacional en relación con el uso de las artes en educación, que demuestran su valor educativo en el desarrollo del pensamiento creativo, reflexivo y crítico, se enumeran a continuación: *Teaching English language learners through the arts*, Goldberg (2004): la creación de obras teatrales en función de la historia, la cultura, la convivencia social y las inspiraciones de los estudiantes para la composición de textos de música; *Learning English and Spanish through the arts* (LESTA) (Turtledove, 2004): el empleo de las artes para el logro de objetivos de estudio; *International Federation of arts councils and culture agencies*, IFFACA (2004): argumentación de los beneficios del arte en la educación y *Project Zero, Harvard Graduate School of Education*, (2010): la mejora de la educación a través del arte.

Del mismo modo, en Cuba existen argumentos que demuestran el papel de las artes en la educación. Las palabras de Diego Vicente Tejera, en su artículo: *Por el Desierto*, en *El Fígaro*, citado en Aguirre, S. (1995) “La juventud, sobre todo la universitaria, ha de empezar imponiéndose el deber patriótico de conocer nuestro modesto tesoro literario y artístico. En tal comercio con los nobles espíritus que ha pensado y sentido en esta tierra, es seguro que el alma se les tornaríá más cubana...” En esta obra también el autor relata las palabras de Varona al comentarle personalmente que el sentimiento de la patria no se aprendió, no les iluminó por la obra de los críticos, historiadores, o filósofos de aquella época, “...sino por obra de un poeta, de José María Heredia...”

Se considera necesario destacar que es en esta acción de conocer lo autóctono, desde la emoción poética, o la contemplación de una obra plástica, o de la música, entre otras manifestaciones que se logra conocer, comprender y respetar mejor no sólo la cultura propia sino también la de otros pueblos. Queda explícito entonces, entre otros, el valor educativo que las artes confieren a un proceso formativo y en particular al proceso de comunicación que desde el aprendizaje de una lengua extranjera se desarrolla.

De manera general, los referidos resultados indican el indudable papel de las artes en el contexto educativo al poseer un potencial considerable para el desarrollo cognoscitivo, de habilidades, valores y actitudes en cualquier área del saber; así como, para el cultivo de los sentimientos y la sensibilidad humana. Se infiere que el arte permite que los

estudiantes comuniquen sus emociones al sentirse identificados con las formas de expresión que estas muestran, les ayuda a establecer un clima afectivo a favor del aprendizaje, al permitirles tomar decisiones, indagar y realizar juicios acerca de disímiles temas. Movilizan su motivación hacia el aprendizaje, enriquecen el rendimiento académico, aumenta la autoestima y confianza en sí mismos y es un mediador por excelencia en la interacción en el grupo. Por lo que se puede afirmar que las artes son necesarias y juegan un papel primordial en el desarrollo de la comunicación cuando se aprenden las lenguas, específicamente la lengua inglesa, mostrado a partir de los estudios referidos en el acápite siguiente.

Consideraciones teóricas acerca del papel de las artes en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el presente estudio, se accedió a interesantes proyectos y propuestas llevadas a cabo en el mundo en los últimos 40 años para el desarrollo de la comunicación en la enseñanza de idiomas mediante las artes: *Caring and Sharing in the Foreign Language Class, A Sourcebook on Humanistic Techniques*, de Moskowitz, G. (1978) y *Why Are the Arts Important: New Horizons for Learning*, de Dickinson, D. *Why are the arts important: New Horizons for Learning*, Dee Dickinson (1997). A la par, estos resultados indican que las artes son sistemas de símbolos tan importantes como las letras y los números; son un medio de aprendizaje y comunicación, integran la mente, el cuerpo y el espíritu, proveen oportunidades para la reflexión; crean la conexión entre motivación; instrucción, evaluación y aplicación concreta en pos de un conocimiento profundo, del éxito académico, del pensamiento creativo; fusionan los procesos de aprendizaje y los contenidos y son componentes esenciales en todo sistema alternativo de evaluación al proporcionar un modo de aprender.

Por su parte, Shuman, R. B y Wolfe, D. (1990), sugieren que cuando se aprende a comunicar en inglés mediante las artes y se adaptan de manera creativa a situaciones específicas, los estudiantes pueden realizar conexiones estimulantes entre el inglés y las artes que conocen, incrementarían su autoconfianza, agudizarían su pensamiento crítico y creativo y, como resultado, todos en la comunidad escolar se beneficiarían.

El estudio de Goldberg, M. (2004) desde el proyecto SUAVE (Socios Unidos para Artes Vía Educación), apunta que los estudiantes hablan el idioma universal del color, la música, y juego imaginativo dramático; la música, drama y las artes visuales fomentan el aprendizaje del lenguaje sobrepasando las barreras de la comunicación a través del ofrecimiento de expresiones significativas; el ritmo y el drama son actividades naturales para los estudiantes, así como las artes visuales, las cuales pueden ser usadas en la estimulación y enseñanza. Todo ello, además de contribuir a que el estudiante se motive por el aprendizaje, potencia el logro de sus metas instructivas y aprende el idioma de forma diferente y efectiva.

En la enseñanza de lenguas extranjeras se han utilizado diferentes manifestaciones artísticas en función de movilizar la motivación hacia la comunicación; entre ellas, la **música**. Pérez, P. (1999); Maley A. (2000), Silva Ros, M. T. (2006) y Ballesteros, E. M. (2010) la consideran como una herramienta para practicar el idioma, para motivar y mantener el interés de los estudiantes así como la interacción entre ellos a partir del ritmo y la fácil memorización que desde el uso de canciones se puede lograr entre otros aspectos como son: la universalidad de su lenguaje, la posibilidad de reacción ante su estímulo y el significado que genera para cada estudiante el comunicarse y aprender mediante la música.

“La música es una herramienta muy válida para potenciar el aprendizaje de una lengua extranjera. Cualquier canción nos puede acercar no sólo a la realidad lingüística de un idioma sino también a la gran variedad cultural que rodea a los hablantes nativos de esa lengua. Si afrontamos con decisión y confianza el uso de la música dentro del aula de idiomas, los resultados que obtendremos con nuestros alumnos/as serán realmente espectaculares.” Leal O, A y Sánchez R, P. (2010). Para estos autores las canciones en idioma inglés se escuchan en cualquier parte del mundo y cuando los estudiantes son capaces de cantarlas sienten que avanzan en su nivel de inglés, por lo que pueden ser una fuente de interés y motivación al ser tomadas del mundo real, de la vida del pueblo y adentrarse en el mundo particular del que aprende.

Al decir de Valdés, S. (2012): “Desde muy pequeños identificamos palabras y objetos a través de canciones, por lo que se asume que este proceso puede canalizarse a la

educación y al aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés.” Agrega: “Además con ellas se adquiere abundante información del contexto social e histórico de la lengua. También son consideradas como vehículo del lenguaje, puesto que ofrecen oportunidades para practicar las áreas que para algunos resultan difíciles, áreas o características suprasegmentales de la comunicación, como son el ritmo y la entonación, y por supuesto son una fuente de vocabulario. Así pues, éstas apoyan al contenido para el aprendizaje del lenguaje y al proceso de aprendizaje del lenguaje...”

En relación con la **literatura**, Rosenblatt, L. (1978) considera que el texto literario adquiere significado una vez que el lector interactúa con la obra. Finalmente, Adaskou, K., Britten, D. & Fashi, B. (1989) coinciden en afirmar que contribuye a la formación de una conciencia cultural desde sus dimensiones: el sentido estético, el sociológico, el semántico y el pragmático. La literatura posee como formas de expresión el verso y la prosa y sus realizaciones se manifiestan en géneros literarios. Esta propuesta considera, dentro de los géneros literarios existentes, se seleccione el género narrativo y el poético en el que se narren o describan aspectos del contexto de la ingeniería que se estudie y sus valores para ser considerados como mediadores en la comunicación en idioma inglés en espacios de aprendizaje. En este sentido, McKay, L. S. (2001, citado por González L. I., 2015) expresa que: “su uso facilita el aprendizaje en tres aspectos fundamentales: demuestra la importancia de la forma elegida por el escritor para lograr fines comunicativos; es un recurso ideal para el desarrollo de la integración de las habilidades lingüísticas y aumenta la conciencia intercultural.”

En relación con el uso de la **cinematografía y el uso del video**, algunos de los autores más publicados al respecto son (Stempleski, & Tomalin, 1990; Cooper et al, 1991; Monergan, 1984; Ruiz, F.,1992 & Liceras, 1992), citados en Torrecillas, B., & Sánchez, T. M.A. (1994), quienes afirman que los estudiantes se motivan considerablemente cuando interactúan con estos medios gracias al doble canal audio-visual provisto de información lingüística y no lingüística que además aporta un lenguaje usado en un contexto dado, ofrecen textos con significado completo que incluso ayudan al estudiante en la comprensión, aun cuando no entiendan todo el material lingüístico que se presenta, coinciden en que se aporta información sobre la cultura de la lengua objeto

de estudio en función de resaltar el papel esencial del componente cultural que debe estar presente de manera sistemática en las clases de lenguas extranjeras.

El uso de las **técnicas del drama** ha sido también considerado en la enseñanza de idiomas. Via R., (2000) afirma que: “Muchos de los aprendizajes que se adquieren diariamente son mediante la experiencia y en la clase de lenguas el drama satisface esa necesidad de experiencias”

“El lenguaje de las artes ha sido declarado universal, pletórico de sabiduría y significado por lo que educar mediante las artes representa moldear el pensamiento de manera consciente al transferir conocimientos a lo largo del desarrollo de las tareas docentes hacia hallazgos inesperados que permiten al estudiante ser creativo y adaptable en su contexto de interacción”. (González L, I, 2015). “Las artes transmiten conocimiento e información acerca del universo, del hombre y del artista que crea mediante un lenguaje universal, como forma de conocimiento dotado de belleza, como un medio para producir energías mediante una actividad placentera.” (*Ibídem*). Se presenta en este estudio esta forma de conocimiento articulada al lenguaje de una ingeniería en cuestión, mediante una selección de obras que muestren o narren aspectos de la actividad comunicativa académica y profesional que la caracteriza, por medio de la cual renovará aspectos lingüísticos y de conocimiento de la especialidad. Se contribuye de esta forma a la movilización de la motivación a partir de un proceso organizado, placentero, alegre, atractivo que responde a los intereses de los estudiantes, que causa asombro y también duda, que incita a la búsqueda en un espacio de diálogo y de juego con la imaginación.

Al reflexionar acerca de las ideas teóricas expuestas, se hace necesaria una mirada renovadora que permita orientar el desarrollo de la comunicación en idioma inglés en las carreras de ingeniería, sobre la base de la relación que se establece entre la comunicación del idioma que se aprende, mediado por las artes vinculadas al contexto de la actividad académica y profesional, a favor de la posible redefinición de las categorías didácticas mediatizadoras de las relaciones que se generan entre los actores presentes en la comunicación, en función del aprendizaje de esta lengua como un instrumento de desarrollo personal y profesional.

CONSIDERACIONES FINALES

Los estudios referenciados reafirman el valor cognoscitivo del arte implícito en la experiencia formidable y particular que la humanidad ha atesorado en este. En el contexto educativo general, las artes mediante su papel mediador contribuyen a desarrollar capacidades para percibir lo bello, enriquecer el rendimiento académico, aumentar la autoestima y confianza, a la par que potencian la imaginación, la condición espiritual y educan la sensibilidad de los estudiantes. Además, desarrollan la creatividad, el sentido crítico y la reflexión, sobre la base de la reafirmación de identidad nacional y comprensión de otras culturas.

El desarrollo del proceso de comunicación en una lengua mediado por las artes vinculadas a la actividad profesional, en el marco la formación en ingenierías, potencia las relaciones interpersonales que se establecen en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje; a su vez, contribuye a la integración, transformación y desarrollo de los estudiantes con un sentido de la responsabilidad, la identidad y del respeto hacia la cultura de la profesión y aquella que abarca lo local, lo regional y lo global.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J. (2009). El arte comunitario. Recuperado: 25-10-2013 de: <http://www.oei.es/n15015.htm> Biblioteca Digital de la OEI-CREDI. REVISTA: In-fan-cia: educar de 0 a 6 años. Boletín de Novedades 150 - Nº 116. Julio-Agosto. Madrid.
- Aguirre, S. (1995). De Nacionalidad a Nación en Cuba. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente.
- Ballesters, .E., M. (2010). *La didáctica de las canciones en inglés desde una metodología musical y de la lengua inglesa*. En ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Nº 24, 2009. Recuperado el 2 de enero 2012, de: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>.
- Dickinson, D. (1997). Learning through the Arts: New Horizons for Learning. Pearson Education, Inc.
- Efland, A. (2002). Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. (2002). The Arts and the Creation of Mind. Yale University Press. Citado en: Miwon C. (2009). Art 310: Art Education for Elementary programs. Western Kentucky University.
- Fowler, C. & Wilson, B. (2001). *Strong arts, strong schools*. New York: Oxford University Press.
- Frega, A. (2009). *Pedagogía del arte* (2ª. ed.). Buenos Aires: Bonum.
- Goldberg, M. (2004). *Teaching English language learners through the arts: A Suave experience*. Boston: Pearson Edu., Inc.
- González, C., L.A. (2004). *La Motivación hacia el Estudio. Fundamentos Teóricos y Metodológicos para su Evaluación en Secundaria Básica*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CECES. UPR, p. 20.
- Hetland, et al. (2007). *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College Press.
- González, L. I. (2015). Concepción pedagógica del proceso de formación en inglés con fines específicos en la carrera de Ingeniería Forestal mediante las artes. Una estrategia

para su implementación en la Universidad de Pinar del Río. Tesis doctoral, Universidad de Pinar del Río, Cuba.

IFFACA.(2004). *International Federation of arts Councils and Culture Agencies. New study reveals arts education benefits.* Recuperado: 10-5-2013 de: www.ifacca.org/national_agency_news/2004/08/12/new-study-reveals-arts-education-benefits/.

Leal, O., A & Sánchez, R., P (2010). *Play it again, Sam: Cómo aprender a través de la música en el aula de inglés.* Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas. No. 27, febrero 2010. Cádiz.

Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class, a Sourcebook on Humanistic Techniques,* Newburg House Publishers, Inc.

Murphy, M. (1998). *Character education in America's blue ribbon schools: Best practices for meeting the challenge.* Landcaster, PA: Technomic Publishing Company.

Ordóñez, M. (2010). *Cerebro, arte y aprendizaje.* Recuperado el 9 de marzo del 2013 de: <http://www.educacionparatodos.com/pdf/CEREBRO%.pdf>.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (20ª.ed.).* <http://buscon.rae.es/draei/>

Rosenblatt, (1978). *The Reader, the text, the Poem.* Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Shuman, R., & Wolfe, D. (1990). *Teaching English through the Arts. Theory and research into practice (TRIP) series.* Recuperado el 12 de octubre del 2010 de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED322521.pdf>.

Silva Ros M. T. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico.* Tesis doctoral. Universidad de Málaga. España.

Sousa, D. (2000). *How the brain learns?* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sylwester, R. (1998). *Art for the brain's sake.* Educational Leadership.

Tatarkiewicz, W. (2000). *Historia de la estética I: La estética antigua.* Madrid: Ediciones Morata.

Thompson, C. (1995). *The visual arts and early childhood learning.* Reston, VA: National Art Education Association.

Torrecillas, B., A. & Sánchez T, M., A. (1994). *El Estímulo Cinematográfico: desarrollo de destrezas comunicativas y valor cultural.* ASELE. Actas IV Centro de Lenguas Modernas. Universidad de Granada.

Trevarthen, C. (2008). *Valorar el arte creativo en la infancia. Infancia en Europa.* Documento digital.

Valdés, S. (2012): *Las canciones en el aprendizaje de lenguas.* Universidad de Quintana Roo. México.

Via R. (2000) "The magic if" of the theater: enhancing language learning through drama. Publicado en: Libro: Rivers, W.M. Interactive Language Teaching. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.

Vigotsky, L.S. (1932). Psicología del Arte. Breve Biblioteca de Reforma Barral Editores, Barcelona.

Wachowiak, R., & Clements, R. (2001). *Emphasis art: A qualitative art program for elementary and middle schools*. Michigan, IL: Longman Group Ltd.

ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LA APLICACIÓN MÓVIL PRUEBA DE PROEFICIENCIA EN INGLÉS

Autores: Lic. Oraily Madruga Rios, oraily@instec.cu

Lic. Amed Roberto Cruz González, amed.cruz@instec.cu

MSc. Silvia Elvira Rodríguez Ávelo, sarvelo@instec.cu

Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas de la Universidad de la Habana (InSTEC-UH)

RESUMEN

En la actualidad, la pandemia Covid-19 ha causado nuevos retos para el mundo, y para la educación, incluidos profesores y estudiantes. A partir del actual contexto, el aprendizaje móvil ha adquirido una importancia significativa en la enseñanza de las lenguas extranjeras. El objetivo de la investigación es identificar las fortalezas y debilidades pedagógicas de la aplicación móvil Prueba de Proeficiencia en Inglés. Se utilizan como herramientas y métodos: la encuesta, la técnica ladov, el análisis documental, la estadística descriptiva y el marco analítico de MapALL. El estudio realizado obtiene resultados positivos, se percibe una mejoría notable en el dominio de la lengua inglesa al utilizar la aplicación. Por consiguiente, el aprendizaje móvil se ha convertido en un recurso didáctico excepcional y eficaz para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Palabras clave: aprendizaje móvil, marco analítico MapALL, enseñanza del inglés.

PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE ENGLISH PROFICIENCY TEST APP

ABSTRACT

Nowadays, the Covid-19 pandemic has posed new challenges to the world, and to education, including teachers and students. During the current health crisis, mobile learning has been attached a significant importance in the teaching of foreign languages. The research's goal is to identify pedagogical advantages and shortcomings of the English Proficiency Test App. A poll, ladov technique, documental analysis, descriptive statistics, and MapALL analytical framework are used as tools and methods.

The study conducted achieves positive results, showing greater improvement of students' English domain by using the app. Hence, mobile learning has turned into an outstanding and efficacious teaching resource for learning foreign languages.

Keywords: mobile learning, MapALL analytical framework, teaching English.

INTRODUCCIÓN

En tiempos de pandemia, la utilización de las aplicaciones móviles es fundamental, porque el estudiante puede continuar su aprendizaje a distancia, sin necesidad de compañeros de clases o profesores. A los últimos, se les recomienda sugerir a los estudiantes las apps más adecuadas al programa curricular y al nivel de competencia que tenga cada uno.

El objetivo principal del análisis pedagógico de la aplicación móvil Prueba de Proeficiencia en Inglés es identificar sus fortalezas y debilidades para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Con ello, los profesores de inglés pueden orientar a los estudiantes el uso de esta aplicación, ya sea para ejercitar contenidos, o aprender nuevos, y así promueven la autopreparación de los estudiantes.

El estudio de la app se realizó sobre la base del marco analítico MapAll (Mobile apps-Assisted Language Learning) por Guo (2014). Dicho marco presenta cuatro categorías principales: *estudiantes a los que está dirigida, contenido y enfoque, características teóricas y pedagógicas, y reputación*. Además, se mencionaron de qué forma beneficiaría esta aplicación móvil a las asignaturas de inglés impartidas en el InSTEC y con ello al desarrollo de las competencias lingüísticas de sus estudiantes.

DESARROLLO

Numerosos autores afirman la potencialidad de las aplicaciones móviles para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en una lengua extranjera, tales son los casos de: (Godwin, 2011); (Kim et al., 2012); (Sweeney et al., 2012); (Kim, 2013); (Lys, 2013); (Burston, 2014); (Berns et al., 2015); (Heil et al., 2016); (Rosell, 2017); (Andersen, 2019) and (Fouz, 2020). Además, dichos expertos en la materia agregan que el enfoque MALL (Mobile Assistance Language Learning) se basa mayormente en el aprendizaje centrado en el estudiante.

Se adopta el marco analítico MapALL, derivado del enfoque MALL, que consiste en el análisis de cuatro categorías:

Usuarios a los que está dirigida: se encarga de identificar el perfil de estos (edad, interés, nivel de competencia en inglés).

Contenido y Enfoque: aborda todos los materiales de aprendizaje, su estructura y cuáles elementos prioriza, sociolingüísticos, de pronunciación, gramaticales.

Las Características Teóricas y Pedagógicas: presentan tres aspectos: actividades de instrucción, ejercicios independientes y teorías y paradigmas de aprendizaje.

La Reputación: incluye el conteo de las descargas de la aplicación móvil, el promedio de rating de los usuarios y sus comentarios.

A continuación, se muestra el estudio pedagógico de la aplicación móvil Prueba de Proeficiencia en Inglés mediante el marco analítico MapALL de Guo (2014).

APLICACIÓN MÓVIL: PRUEBA DE PROEFICIENCIA EN INGLÉS

➤ Usuarios a los cuales está dirigida

Edad: Adolescentes y adultos

Interés: esta aplicación está pensada para el estudio independiente de los estudiantes, su autopreparación en la asignatura inglés, y en especial insta a los estudiantes a autoevaluarse. Es una herramienta muy útil para consolidar los contenidos gramaticales estudiados en clase y, sobre todo, a tener una idea del nivel de competencia que presentan en cuanto a su dominio de la lengua inglesa.

Nivel de Competencia: la app está diseñada para todos los niveles (básico, intermedio y avanzado), puesto que su objetivo principal es, precisamente, determinar el nivel de cada usuario. Aunque, en el caso de los principiantes en inglés podría resultarles compleja debido a que la aplicación está en inglés y sin opción de traducción.

➤ Contenido y Enfoque

Tema: comprobación de los niveles de competencia de la lengua inglesa.

Estructura:

La aplicación cuenta con una interfaz sencilla y predictiva que se estructura de la siguiente forma:

- 1- SPECIAL TEST WITH EXPLANATION (Prueba especial con explicaciones)
- 2- GRAMMAR (Gramática)
- 3- LEVEL A (Nivel A)
- 4- LEVEL B (Nivel B)
- 5- LEVEL C (Nivel C)
- 6- TOEFL (Test Of English as a Foreign Language) (Prueba de inglés como idioma extranjero) Es una prueba estandarizada del dominio del idioma inglés estadounidense aprobada por muchas instituciones académicas alrededor del mundo, de una manera similar a su contraparte británica, el IELTS.
- 7- TOEIC (Test Of English for International Communication) (Prueba de inglés para la comunicación internacional). Es un examen de inglés para profesionales que no poseen ese idioma como lengua materna. Diseñada para evaluar los conocimientos de inglés en un entorno profesional.

Características del Contenido:

“Prueba de proeficiencia en inglés” es una aplicación con más de 10,000 ejercicios de selección múltiple, para todos los niveles de aprendizaje en inglés.

Cada elemento de la sección está compuesto por una serie de lecciones mayormente con 10 preguntas cada una, la cantidad de lecciones es diferente en cada uno de los apartados.

SPECIAL TEST WITH EXPLANATION: esta sección contiene 22 elementos gramaticales a examinar entre los que se encuentran: las partes de la oración, tiempos verbales, verbos modales, condicionales, voz pasiva, frases verbales, discurso indirecto y estructuras gramaticales. Contiene un elemento lingüístico: la formación de palabras y contiene tres pruebas en las que se combinan los temas denominadas *mix test*. En esta sección, una vez realizado el ejercicio, se ofrece una breve explicación del contenido que se evalúa, de ahí el nombre de la sección.

La sección cuenta con 5030 preguntas distribuidas en clases, que pueden variar entre 2 y 51 dependiendo de los elementos que se evalúan.

GRAMMAR: esta sección contiene 24 elementos gramaticales a examinar, entre los que se encuentran: Adjetivos, Adverbios, Uso de Another/Other, determinantes indefinidos y definidos, Uso de “as if/as though/like,” Conjunciones, empleo de “either/neither,” “Get,” “Hope/wish,” Interjecciones, “Little/A Little/Few/A few,” Verbos Modales, “More/Most,” “Much/Many,” Sustantivos, Preposiciones, Pronombres, “Used to,” Tiempos verbales, Preguntas de Información, “Would like, Would rather.”

En esta sección no todas las clases contienen 10 preguntas. La sección cuenta con 8540 preguntas.

LEVEL A: Esta sección está compuesta por 4 subsecciones: *Example* que contiene 70 exámenes, *Find the mistake* con 35 lecciones, *Grammar* con 192 lecciones, y *Pronunciation* con 35 lecciones. La sección tiene un total de 6399 preguntas.

LEVEL B: Esta sección está compuesta por las mismas 4 subsecciones al igual que la anterior, en la cual los elementos a evaluar van aumentando su nivel de complejidad: *Example* que contiene 70 exámenes, *Find the mistake* con 36 lecciones, *Grammar* con 202 lecciones, y *Pronunciation* con 35 lecciones. La sección tiene un total de 6328 preguntas.

LEVEL C: Esta sección comprende las mismas 4 subsecciones al igual que las dos previas, en la cual crece el grado de dificultad de los elementos que se valoran con respecto al nivel B: *Example* que contiene 60 exámenes, *Find the mistake* con 30 lecciones, *Grammar* con 101 lecciones, y *Pronunciation* con 30 lecciones. La sección presenta 4377 preguntas.

TOEFL: Esta sección contiene 2 subsecciones: *Error recognition* con 51 lecciones e *Incomplete sentences* que posee 51 lecciones. La sección muestra 2038 preguntas.

TOEIC: Esta sección está constituida por las mismas 2 subsecciones que la anterior: *Error recognition* que contiene 30 lecciones e *Incomplete sentences* con 100 lecciones. La sección tiene 1296 preguntas.

Enfoque: La aplicación se centra en evaluar el nivel de competencia de los usuarios en relación con el dominio de la lengua inglesa con la implementación del método estructural para la enseñanza de las lenguas.

➤ Características Teóricas y Pedagógicas

Teorías y Paradigmas de Aprendizaje

Se distingue el aprendizaje conductista en la app, esta teoría plantea como mecanismo de aprendizaje la asociación de estímulos y respuestas mediante el condicionamiento. El uso de aplicaciones móviles para el aprendizaje provoca en sí un estímulo en los estudiantes, si se tiene en cuenta el hecho de que a los jóvenes les gusta usar sus teléfonos móviles, lo cual es hoy en día una conducta generalizada. Por otro lado, la aplicación proporciona información con respecto al nivel de competencia que poseen los usuarios en el idioma inglés, lo que podría constituir un estímulo al conocer qué han aprendido y qué falta por aprender.

Los expertos que elaboraron la aplicación utilizaron el método estructural para la enseñanza del inglés, porque el centro de atención yace en el correcto empleo de las normas gramáticas, la práctica de estas mediante el completamiento de oraciones y la adquisición de vocabulario a través de ejercicios sobre la gramática. No proporciona al estudiante situaciones en las que puedan interactuar con otros; tampoco les permite grabar su voz, para que este medio valore la habilidad de expresión oral. Por consiguiente, no es eficaz para desarrollar en los estudiantes una comunicación fluida; no obstante, es útil como herramienta de consulta y estudio sobre temas gramaticales.

Los usuarios presentan en la mayoría de los casos un aprendizaje informal y permanente debido a que su empleo ocurrirá fuera de un ambiente controlado y de un contexto académico. En el caso de los estudiantes del InSTEC, sucede lo contrario,

porque los profesores del Departamento de Idiomas que imparten las asignaturas “Idioma Inglés I” e “Idioma Inglés II” le orientan ejercicios de esta aplicación según el nivel de competencia individual de cada uno.

La aplicación entrega a los usuarios las herramientas necesarias que les permite autoevaluar su nivel de inglés y construir sus propios procedimientos para realizar los exámenes; por ende, presentan un aprendizaje constructivista.

Actividades de Instrucción: La aplicación no cuenta con tutoriales.

Ejercicios individuales: La aplicación cuenta mayormente con tests (pruebas), inclusive el término Lessons (lecciones), que se utiliza mucho en la aplicación también son ejercicios a responder. Solo la primera sección ofrece una explicación al usuario una vez se resuelve el ejercicio.

➤ Reputación

Descargas: más de 100,000

Puntuación Promedio: 4.8

Comentarios de los usuarios: La mayoría de los comentarios son para halagar o mejorar la aplicación móvil. (Ver Anexos)

Tras los resultados relevantes que obtuvo la aplicación móvil Prueba de Proeficiencia en Inglés, con la aplicación del marco analítico MapALL, los profesores del Departamento de Idiomas del InSTEC decidieron promover su implementación no solo a los estudiantes de primer año, sino también al resto de los estudiantes y a los profesores del Instituto mediante la publicación de esta en el canal del InSTEC en la red social Telegram. De 240 suscriptores, hubo 223 descargas, lo que representa un 92,9%.

Además, estos 223 suscriptores se consideraron como muestra de estudio para la realización de una encuesta (Ver Anexos). Los resultados de las primeras tres preguntas mediante la técnica ladov revelan que el 50% de ellos siente una clara satisfacción con la aplicación móvil Prueba de Proeficiencia, y el 40% dijo estar más satisfecho que insatisfecho. Solo el 6,6% reflejó sentirse más insatisfecho que satisfecho y las respuestas del 3,3% resultaron no definidas. Se calculó el Índice de

Satisfacción Grupal sobre el uso de la aplicación móvil, cuyo valor fue ISG=0,66, cifra que se encuentra en el rango de satisfacción (>0,5).

Acerca de la cuarta pregunta, la mayoría de la muestra de estudio consideró que la aplicación abordaba un gran número de contenidos importantes. Sin embargo, algunos opinaron que debía dedicar atención a la comunicación, a la expresión oral.

La mayoría respondió a la quinta pregunta que la aplicación los ayuda a desarrollar su competencia lingüística en inglés. Otros, en menor cuantía, contestaron que la aplicación no los desarrollaba tan fácil y rápido porque no contaban con la orientación de un profesor.

CONCLUSIONES

La investigación abrió las puertas a los profesores a confiar y a utilizar más el aprendizaje móvil, el cual es uno de las estrategias líderes en la actualidad a causa de la pandemia Covid-19 y a la informatización de la sociedad, en general. De hecho, los parámetros e indicadores estudiados mediante la implementación del marco analítico MapAll revelaron que la aplicación es muy eficaz para ejercitar contenidos gramaticales y perfeccionar así el dominio de la lengua inglesa. También, entrena a al estudiante a identificar errores, entre otras fortalezas.

La principal debilidad de esta aplicación es que no favorece la comunicación oral, porque el estudiante no interactúa con un compañero de clase, profesor o el medio, tampoco aborda las funciones comunicativas de la lengua, por lo que descarta la puesta en práctica del enfoque comunicativo; cuyas características fundamentales son, según Richards (2006), que el estudiante debe involucrarse en la interacción y en una comunicación significativa, donde sea consciente de cómo se usa el lenguaje a través de un intercambio de significado interpersonal, motivador y con un propósito claro.

Entre las ventajas de su uso se encuentran que, es muy recomendable como trabajo independiente del estudiante, porque sirve de apoyo, consolida materias y perfecciona el conocimiento de la lengua extranjera. La aplicación móvil Prueba de Proeficiencia

además familiariza a este con la estructura de algunos exámenes, lo que también le genera mayor confianza y seguridad en sus conocimientos.

La encuesta reveló que la mayoría de los usuarios mejoraron con el empleo de la aplicación, según el valor del Índice de Satisfacción Grupal, que fue 0,66, lo que representa una clara satisfacción con la aplicación Prueba de Proeficiencia. Además, los encuestados sugirieron que la aplicación debería incluir actividades concernientes a la expresión oral.

Por otro lado, el marco analítico MapALL contribuyó a realizar un estudio pedagógico amplio que facilitó la caracterización de la aplicación móvil por medio de criterios como las teorías y los paradigmas de aprendizaje, el contenido y el enfoque, a quiénes está dirigida; elementos significativos que los profesores deben tener en cuenta al seleccionar la aplicación como un material didáctico para que sus estudiantes aprendan la lengua inglesa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andersen, K. (2019). *Perceived User Experience Associated with M-Learning: An Exploratory Case Study* (Doctoral Project). USA: Ashford University.

Berns, A. et al. (2015). «Mobile apps to support and assess foreign language learning». In F. Helm, L. et al. (eds), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy* (pp. 51-56). Dublin: Research-publishing.net. <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2015.000309>

Burston, J. (2014). « The reality of MALL: Still on the fringes». *CALICO Journal*, vol. 31: 103–125. Retrieved from <https://doi.org/10.11139/cj.31.1.103-125>

Fouz, J. (2020). «Using apps for pronunciation training: An empirical evaluation of the English File Pronunciation app». *Language Learning & Technology*, 24: 62-85.

Godwin, R. (2011). «Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning and Technology*», vol. 15: 2–11.

Guo, H. (2014). *Analysing and Evaluating Current Mobile Applications for Learning English Speaking* (Tesis de maestría). University of London, Londres, Reino Unido.

Heil, C.R. et al. (2016). «A review of mobile language learning applications: trends, challenges and opportunities». *The EUROCALL Review*, vol. 24: 32-50.

Kim, H., & Kwon, Y. (2012). «Exploring smartphone applications for effective Mobile-Assisted Language Learning. *Multimedia-Assisted Language Learning*», vol. 16: 31–57.

Kim, H. S. (2013). «Emerging mobile apps to improve English listening skills. *Multimedia-Assisted Language Learning*», vol. 16: 11–30.

Lys, F. (2013). «The development of advanced learner oral proficiency using iPads.» *Language Learning and Technology*, vol. 17: 94–116. Retrieved from <http://lt.msu.edu/issues/october2013/lys.pdf>

Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosell-Aguilar, F. (2017). «State of the App: A Taxonomy and Framework for Evaluating Language Learning Mobile Applications.» *CALICO Journal*, vol. 34: 243-258. Retrieved from <https://doi.org/10.1558/cj.27623>

Sweeney, P., & Moore, C. (2012). «Mobile apps for learning vocabulary: Categories, evaluation and design criteria for teachers and developers.» *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, vol. 2: 1–16. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2012100101>

ANEXOS

1. Comentarios de los usuarios con respecto a la aplicación móvil:

★★★★★ 12/6/20
Esta aplicación es simplemente EXCELENTE. Que suerte que la descubrí y que bueno que la descargué. Y en cuanto a los anuncios, qué bien que éstos salen es al final de cada lección. ¡Felicitaciones! 😊

★★★★★ 28/7/20
Quisiera explicaciones en español pero es muy completa, ordenada e integral. Super recomendable.

★★★★★ 15/5/20
Es muy buena, deberían ampliar más en oraciones y preguntas. 👍

★★★★★ 4/8/20
Muy buena! Tiene muchas prácticas útiles para tu aprendizaje

★★★★★ 15/5/20
Es muy buena, deberían ampliar más en oraciones y preguntas. 👍

★★★★☆ 27/6/19
Hola Por favor me gustaría que la Gramatica sea larga y explicado en español Pero es buena App
👌 Arreglen eso 😊

Fig.1. “Comentarios de usuarios en Google Play Store, 2020”

2. Encuesta

La siguiente encuesta busca determinar el nivel de satisfacción de la muestra con respecto al uso de la aplicación Prueba de Proeficiencia en Inglés.

¿Con qué frecuencia estudias de manera independiente con la aplicación móvil Prueba de Proeficiencia?

a) Siempre ___ b) A veces ___ c) ___ Nunca

¿Cómo valorarías la calidad de la aplicación móvil?

a) Buena ___ b) Regular ___ c) Mala ___

¿Crees que la aplicación Prueba de Proeficiencia satisface tus necesidades lingüísticas para aprender el inglés?

Me satisface mucho ___

b) Me satisface más de lo que me disgusta ___

c) Me es indiferente ___

d) Me disgusta más de lo que me satisface ___

e) No me satisface en lo absoluto ___

f) No sé qué decir ___

¿Qué contenidos le agregaría a la aplicación?

¿Cuál es tu opinión acerca del uso de la aplicación móvil para el aprendizaje de la lengua inglesa?

3. Resultados con la aplicación de la técnica ladov:

3. ¿Crees que la aplicación Prueba de Proeficiencia satisface tus necesidades lingüísticas para aprender el inglés?	1. ¿Con qué frecuencia estudias de manera independiente con la aplicación móvil Prueba de Proeficiencia?								
	NUNCA			A VECES			SIEMPRE		
	Buena	Regular	Mala	Buena	Regular	Mala	Buena	Regular	Mala
Me satisface mucho	2	2	6	1	2	6	1	1	6
Me satisface más de lo que me disgusta	2	2	6	2	2	6	2	2	6
Me es indiferente	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Me disgusta más de lo que me satisface	6	4	5	6	4	5	6	4	4
No me satisface en lo absoluto	6	5	5	6	6	4	6	5	4

No sé qué decir	3	3	4	2	2	3	2	2	3
-----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tabla 1: Resultados con el uso de la técnica ladov. (Elaboración Propia)

El Índice de Satisfacción Grupal se calcula siguiendo la ecuación:

$$\text{ISG} = \frac{A(+1)+B(+0,5)+C(0)+D(-0,5)+E(-1)}{N}$$

En esta ecuación A, B, C, D, E representa el número de individuos con el índice individual 1; 2; 3 o 6; 4; 5 y N representa el total de la muestra de estudio, así:

$$\text{ISG} = \frac{150(+1)+120(+0,5)+10(0)+20(-0,5)}{300}$$

$$\text{ISG} = \frac{150 + 60 + 0 - 10}{300} = 0,66$$

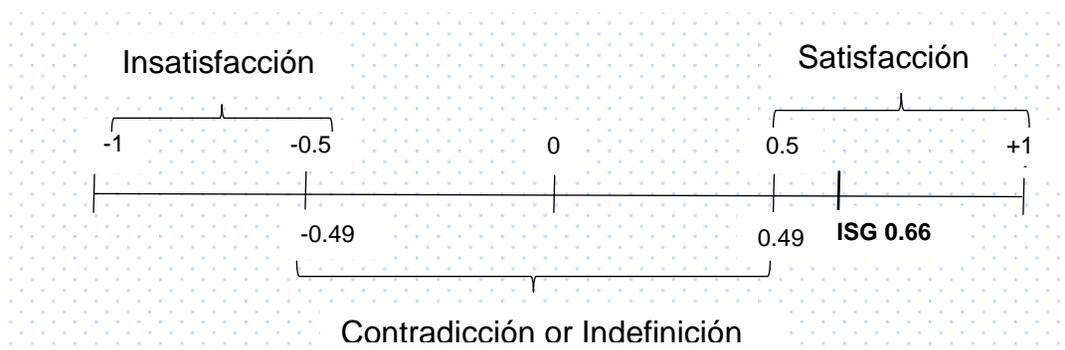


Fig. 2. Posición del Índice de Satisfacción Grupal. (Elaboración propia)



Fig. 3. Portada de la aplicación móvil Prueba de Proeficiencia.

EL CORTOMETRAJE CINEMATOGRAFICO Y SU EMPLEO EN EL AULA DE EL2

Autoras: MSc. Andria I. García Méjica andria.igm@fenhi.uh.cu

Esp. Bárbara Bécquer Rebaza, barbara.cbr@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes. Universidad de la Habana.

RESUMEN

El empleo de los cortometrajes en el aula, es una práctica conocida y extendida en el proceso de enseñanza y el aprendizaje del EL2. Las posibilidades de enseñar la lengua española mediante este recurso, son mayores si se tienen en cuenta la organización, la claridad en los objetivos que se persiguen que están en relación directa con las necesidades y exigencias comunicativas de los estudiantes no hispanohablantes. Por ello saber para qué se emplea en cortometraje y cómo proceder coadyuva a un trabajo más efectivo en la clase de EL2.

SUMMARY

The use of short films in the classroom is a well-known and widespread practice in the EL2 teaching and learning process. The possibilities of teaching the Spanish language through this resource are greater if the organization, the clarity of the objective pursued, which are in direct relation to the communication needs and demands of non-Spanish-speaking students, are taken into account. Therefore, knowing what it is used for in short film and how to proceed contributes to a more effective work in the EL2 class.

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), 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), 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 estudiantes en el proceso permanente de interacción, valoran, comentan, aceptan o rechazan, y evalúan.

El uso del cortometraje como expresión del texto audiovisual cinematográfico constituye un recurso de apoyo en la enseñanza del EL2 que permite elevar la motivación de los estudiantes a aprender en los estudiantes, pues recrea situaciones mediante el relato o discurso audiovisual, de manera coherente y comprensible para ellos; algunos cortometrajes se los relacionan con la cultura de otros países, lo cual les permite establecer comparaciones, analogías y diferencias con respecto a las suyas y otros cortometrajes los acercan al país donde estudian la lengua meta, ayudándolos a esclarecer dudas sobre la gente y la cultura de este.

El cine es un recurso que tiene el poder de hacer pensar y sentir. Es un instrumento de emoción. Es por ello que en el campo de la pedagogía suele ser un recurso empleado a menudo para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según de la Torre (2005) el cine como estrategia didáctica forma parte de la acción docente para hacer pensar y sentir, consolidar conocimientos, generar actitudes, despertar el sentido crítico y la creatividad. Como vía de interiorización de los aprendizajes el cine permite en el entorno educativo observar, relacionar, reflexionar y aplicar.

Por su forma de narrar los acontecimientos: brevedad, condensación de la información, síntesis cinematográfica, elipsis en el discurso narrativo, rapidez de desenlace, entre otros recursos discursivos, hacen que el cortometraje a partir de la exposición de algunos temas desencadenar con más facilidad, discusiones o alentar criterios en los estudiantes no hispanohablantes que están en proceso de aprendizaje del EL2, lo cual

favorece el desarrollo de las habilidades orales, escritas, de audición y de lectura. Metz (1972, citado por S. Zunzunegui 2010) expone que el cine carece de una *lengua*, como si se tratara de una lengua natural, por tanto *no se puede hablar de la lengua del cine*. En todo caso el cine sería un *“lenguaje del arte”*. Todo por lo cual, es más fácil emplear cortometrajes en el aula de EL2, teniendo en cuenta que, al ser el cine una expresión de la realidad que no posee la barrera de la lengua para la comunicación, sino que se vale de una gran cantidad de códigos, le resulta más fácil al estudiante decodificar, relacionar, comprender.

DESARROLLO

La inserción del estudiante en el medio sociocultural donde se habla la lengua que está aprendiendo, lo obliga a plantearse disímiles interrogantes, que en ámbito de la clase de español y principalmente fuera de ella, puede solucionar gracias a la socialización. La visualización de la realidad sociocultural y su posterior análisis mediante el cortometraje, favorece la adquisición de los conocimientos lexicales, gramaticales, discursivos y culturales de los que el alumno necesita apropiarse para dominar la L2; es por ello tan importante tener una metodología que lleve al alumno toda la información posible, sin atiborrarlo de mensajes, de tal modo que se sienta cómodo para utilizar el idioma más tarde ya en un contexto real.

El cortometraje cinematográfico como construcción es un hecho comunicativo. Al respecto, relacionar este con la semiótica es ineludible, al estar conformado por elementos comunicativos que responden al proceso de comunicación. (Almeida Calderón 2011; Zunzunegui 1989)

Es por ello que para la semiótica como la ciencia que estudia el lenguaje de los signos, en la comunicación, el cortometraje cinematográfico 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 y culturales.

Los textos audiovisuales cinematográficos poseen elementos esenciales como son la imagen, el sonido, el movimiento y la posibilidad de integrar en sí mismos un gran

número de códigos; además apelan, puntualmente a dos órganos de los sentidos: la visión y la acústica, los cuales permiten que la información o mensaje llegue al receptor de manera sincronizada. Mediante el vínculo formado por la *visión* (entrada de información mediante las imágenes en movimiento) y la *acústica* (entrada de información mediante ondas sonoras: sonidos disímiles, música, silencios, ruidos), se registra más del 90 % de la información de lo que se percibe, por lo que son poderosos instrumentos de la percepción y por ende del conocimiento humano.

Según Delabastita, la complejidad semiótica del texto audiovisual cinematográfico va más allá, al transmitir estos dos canales diferentes tipos de códigos, como son el código verbal, el código literario y teatral (argumento, estrategias narrativas, diálogos, el código de conducta no verbal (integrado por elementos proxémicos, kinésicos, morales, etc.), el código cinemático (técnicas, géneros, etc.) (Delabastita 1989: 196-197).

El cortometraje cinematográfico es una de las herramientas con la que se materializan las acciones en el proceso enseñanza aprendizaje de español a no hispanohablantes (G. Méjica, 2015, 2019^a, 2019).

La imagen en movimiento, junto a los distintos códigos que se presentan en el cortometraje, posee a nivel cognitivo un aspecto significativo por la influencia que ejerce en la imaginación y en la retentiva. Cuando se emplean diferentes sentidos como son la vista y el oído, la retención memorística, aumenta considerablemente, estimula y orienta el interés del alumno hacia el aprendizaje. Este es el fundamento por el cual algunos pedagogos como Saturnino de la Torre consideran que “el cine posee un componente motivador tan importante como los entornos virtuales e informáticos, facilitando con ello los procesos de construcción socio-cognitiva de los aprendizajes. Su estimulación multisensorial, la fuerza del relato, la magia de la imagen y la música, (...) proporciona ideas y sensaciones que facilitan un rico intercambio de pareceres (...).” (De la Torre 2005, p. 36). Este proceso conlleva principalmente a la comprensión crítica y, sobre todo, creadora, porque el estudiante adapta lo que comprende del texto a la realidad contextual que vive y esta motivación lo dota de cada vez más posibilidades lingüísticas de expresión, utilizadas para expresar sentimientos y puntos de vista.

Las imágenes en movimiento, los colores, los disímiles mensajes extraverbales, la música, los silencios, y ruidos, que constituyen la banda sonora, los encuadres, los planos, la escenografía, el ambiente o contexto, las luces, el vestuario, entre otros elementos propios del texto audiovisual que acompañan a la temática tratada, son cruciales para comprender este tipo de texto, sea cual fuere la lengua materna de los estudiantes, que reciben el mensaje del discurso audiovisual cinematográfico insertado en el texto; los elementos mencionados pueden ser reconocidos con facilidad y la comprensión del texto a ser captada por dos órganos de los sentidos, -oído y vista- hacen que la reproducción, interpretación, así como la producción oral o escrita y extrapolación ulterior, sean más dinámicas y provechosas. La complejidad del cortometraje cinematográfico también se evidencia cuando puede ser interpretado desde múltiples puntos de vista, dependiendo del trasfondo sociocultural y la capacidad para la decodificación de los mensajes que posea cada estudiante como receptor. La necesidad de expresar sentimientos y pensamientos por medio de la lengua que está aprendiendo, hace que integre y profundice con más solidez los conocimientos sobre esa lengua. Es por ello que en la enseñanza de lenguas, son cada vez más los profesores integran al contexto docente el texto audiovisual cinematográfico.

Por muy novedoso que sea un material audiovisual, se necesita hacer del mismo un buen estudio para tener claridad en los objetivos que pretenden cumplirse; de no ser así, su empleo puede tener el efecto contrario que desea el profesor, y en lugar de incorporar nuevos conocimientos de lengua o cultura, la clase puede aterrizar sobre un terreno de malentendidos culturales o confusión en cuanto a la ejercitación de contenidos lingüísticos.

El uso de textos audiovisuales cinematográficos debe pasar por la observación hacia la necesidad de emplearlo, del nivel de lengua que posean los estudiantes, de los contenidos que el audiovisual transmite y si son o no pertinentes para desarrollar las habilidades que debe alcanzar el estudiante.

La realización de las preguntas para el logro de objetivos específicos, ya sea que el alumno diga lo que piensa y sus criterios, hasta las extrapolaciones derivadas de la emoción y sentimientos que crea la lectura del cortometraje responden a diferentes

momentos de su análisis; asimismo, el profesor deberá utilizar el texto si el momento lo amerita para el trabajo incidental ya sea de ortografía, léxico o vocabulario, etc.

Por lo anterior la comprensión lectora del cortometraje es una de habilidades que se desarrollan en el estudiante no hispanohablante en la enseñanza del E12, se aplica a todo tipo de audiovisuales y consta generalmente de tres etapas: previsionado, visionado y postvisionado. (Delgado, N. y G. Méjica, A. 2019)

Actividades de pre-visionado, visionado

El profesor de forma expositiva presenta algún aspecto de forma oral o escrita relacionada con el texto, pero sin profundizar.

-Presentación electrónica, láminas, o textos de diferentes estilos funcionales que ofrezcan datos relevantes sobre el material audiovisual y otros aspectos de interés para acercar al alumno al tema del mismo; estos materiales extras deben ser debidamente analizados y comentados, siempre que el momento lo requiera, por lo que pueden llevarse a la clase o no, según el criterio del profesor. En este momento estudiante y profesor interactúan con ideas que se propongan, por lo que debe predominar el intercambio profesor-estudiante. Si lo requiere, los estudiantes pueden trabajar independientemente en la construcción escrita de ideas o párrafos que complementen este momento y el profesor podrá revisar y trabajar con los contenidos del léxico.

Actividades de pos-visionado

-En este momento de la clase se deben combinar la construcción y la comprensión de texto, a partir del trabajo con las cuatro habilidades de comprensión y producción de textos que el profesor busca desarrollar aún más en sus estudiantes:

- Comprensión auditiva
- Comprensión lectora (relacionada con algún texto corto que el profesor considere emplear para complementar el trabajo con el cortometraje y se relacione con el tema de este.
- Expresión escrita
- Expresión oral

-Evaluar los procesos de comprensión y construcción de forma oral y escrita, observar y trabajar sobre los errores de lengua que pueda cometer el estudiante.

-Vincular los contenidos: léxico, discursivo o gramatical con los conocimientos e ideas relacionadas con el audiovisual.

En el caso de los cortometrajes que se utilizan, son un tipo de texto que conlleva a un análisis cuidadoso. Para lograr este propósito se plantea, a partir de los tipos de comprensión lectora propuesta por Roméu (2013:14-16) trabajar la comprensión del cortometraje:

En el material “Introducción a la didáctica de la lengua española y la literatura”, elaborado por Roméu, A. y Otros (2013:14-16) se resumen los niveles de comprensión mencionados. En el trabajo con el texto audiovisual, también es posible desarrollar los niveles de comprensión en estudiante con más posibilidades de aprendizaje.

“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.”

En el tránsito hacia el desarrollo de la CDO mediante la comprensión del texto audiovisual a partir de lo que Roméu A. propone, las actividades para poner en práctica los niveles de comprensión, se asemejan mucho al trabajo que se hace con el texto escrito, para el cual solo hay una vía de entrada y decodificación del mensaje: la visual; para el texto audiovisual, las interrogantes y actividades corresponden a la entrada y decodificación de la información por dos vías: la visual y la auditiva.

Antes de audio visionar el texto, 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 tratar 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 incomprensión 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 (G. Méjica, A. 2020):

En la **comprensión inteligente**, los estudiantes deben determinar la intención del mensaje en el texto, hacer inferencias, a partir de lo que se transmite por la vía visual y auditiva; explicar la relación de los mensajes con los códigos no verbales del audiovisual, principalmente la música, el color, el ambiente o contexto, las expresiones corporales de los personajes.

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 estudiante 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 del texto audiovisual.

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 que ve y escucha; su acuerdo o desacuerdo 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, permite en el estudiante no hispanohablante el incremento 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 estudiante de dejar clara su posición ante el mensaje .*

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 la realidad contextual en la que vive, particularmente con la académica. *Una vez que el estudiante no hispanohablante ha llegado a la comprensión creadora, es capaz de extrapolar la información asimilada del texto audiovisual, vincularla con una situación real pasada, actual o futura, o bien puede recrearla.*

Además de integrar los conocimientos lingüísticos del EL2 y profundizarlos, el profesor trabajará otros aspectos importantes en cuanto al trabajo educativo vinculados a las actividades que se realicen con el cortometraje. Cuando se utilizan textos audiovisuales se debe tener en cuenta que la motivación es el elemento esencial para el desarrollo de la comprensión del texto; se debe crear, por tanto un ambiente propicio para la ejecución de la actividad:

- Hacer que el estudiante descubra los contenidos educativos para su aprendizaje, desarrollo y crecimiento como ser humano y provoque una actitud positiva hacia la actividad.
- Utilizar ejemplos históricos que propicien el fortalecimiento de los valores humanos, cívicos, éticos entre otros.
- Condicione la participación activa de los alumnos, la toma de decisiones, la sostenibilidad de su criterio, la manifestación de los valores y cualidades que ofrece un texto.

Por lo anterior se puede deducir que la clase de EL2 no se limita a la enseñanza de determinados contenidos, y desarrollo de habilidades mediante el trabajo con cortometrajes, este recurso también es útil para la transmisión de mensajes educativos y culturales, que posibilita el fortalecimiento de los saberes de los estudiantes, sobre la base de la reflexión los contenidos y el debate de los mensajes, significados, conceptos y valores que se manifiestan durante el visionado del cortometraje, independientemente del nivel de particularidad o especialización que puedan tener los contenidos temáticos.

Esta actividad tiene su base los conocimientos que ya el estudiante posee, los cuales irá ampliando en su conjunto, construyendo nuevos saberes siempre vinculados a su

realidad. En la clase de EL2, el debate es la culminación de la comprensión como habilidad. Se debe alentar a los estudiantes a hacer sus propios razonamientos y expresarlos, alentarlos también a desarrollar la discrepancia y defensa de sus criterios.

Eso significa proporcionarle al estudiante un lugar protagónico, una participación activa y creativa de modo que una materia o asignatura cobre sentido para ellos y el aprendizaje sea mucho más efectivo y duradero; todo esto contribuye a la elevación y el fortalecimiento de los saberes ya adquiridos. En cuanto al tratamiento metodológico, el cortometraje cinematográfico ofrece además posibilidades de trabajo ilimitadas con respecto a:

La comprensión del texto

La comprensión del cortometraje como texto audiovisual y que contiene un discurso audiovisual, se ejecuta a partir de su visualización y la comprobación de adquisición de conocimientos mediante los niveles de la comprensión mencionados.

La comprensión auditiva

En el cortometraje pueden estar presentes o no, los diálogos o cualquier mensaje donde se emplee el código lingüístico. Por ejemplo si se trata de un dibujo animado donde predomine el código extraverbal, la escucha es la habilidad que se evaluará en el estudiante, porque se puede trabajar con la música, los efectos de sonido, la banda sonora en sentido general. El tratamiento metodológico es similar al que se realiza con las canciones o audiotextos.

La expresión oral y trabajo con el vocabulario

Se puede evaluar mediante las respuestas a las preguntas del profesor, exposiciones orales relacionadas con el audiovisual u otro tipo de actividad. Respecto al trabajo del vocabulario, el tratamiento del error luego de la intervención del estudiante es importante para erradicar paulatinamente sus errores en las expresiones incorrectas, o agregando elementos que coadyuvan a la mejor comunicación del estudiante, alentando también a realizar razonamientos y análisis que le obligan utilizar variantes

expresivas y palabras nuevas, así como orientar el uso del diccionario solo cuando sea necesario y no de forma constante.

La toma de notas

Una de las habilidades más difíciles de trabajar con el estudiante de EL2, porque está relacionada con la habilidad de comprensión auditiva, esta actividad debe estar previamente orientada y con temática muy puntual. Esta habilidad se debe trabajar regularmente y subrayar al alumno, su importancia.

La gramática

Los ejercicios de gramática relacionados con el cortometraje, deberán responder a los contenidos estudiados con el objetivo de profundizar en estos, o bien para introducir contenidos gramaticales nuevos. Los ejercicios estarán encaminados al trabajo con los tiempos verbales, que predominan en el cortometraje, la redacción de oraciones y textos relacionados con este, entre otros aspectos que el profesor considere.

La ortografía

El profesor puede considerar el trabajo con la ortografía a partir de la redacción o dictado que realice sobre el cortometraje, bien puede tomar palabras en caso de que haya discurso en el texto con dificultades de escritura y trabajarlas, desde el punto de vista fonético y ortográfico.

Redacción de textos

La redacción debe cumplir como objetivo evaluar cómo el estudiante pone en práctica la construcción de estructuras lingüísticas y gramaticales ya estudiadas, además de su vocabulario. Es un proceso que conlleva una elaboración cuidadosa y el profesor deberá escuchar o revisar cada uno de los textos de los estudiantes, así como mostrar otras variantes de construcción. Este trabajo permite velar por las individualidades de cada alumno (G. Méjica A., 2015).

CONCLUSIONES

Cuando el profesor emplea armónicamente los contenidos de la clase de EI2 con las temáticas que aborda el cortometraje con sus estudiantes, existen más posibilidades de

elevar las habilidades de este. La comprensión y sus niveles, así como demás aspectos que se pueden desprender del trabajo con los cortometrajes, partiendo de las características propias de este tipo de material y que el profesor debe conocer, propician mejor calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del EL2. Lo esencial es lograr que el estudiante además de aprender una lengua nueva, sea también más integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida Calderón, J. y Fuentes Bayona, A. (2011). El uso de materiales audiovisuales en la clase de Español como Lengua Extranjera: implementación de una propuesta didáctica. *Revista Docencia Universitaria*, Volumen 12, pp. 81-132, diciembre de 2011.

Amenós, J. (1998). Cine y literatura. Paralelismos y diferencias para el aula de E/LE. *Revista Frecuencia*, n. 7, marzo 1, pp. 25-31. Documento PDF.

Arango Lopera, C. (2009) Ideas para ir de la semiótica del signo a la semiótica del discurso en el texto audiovisual. Un mínimo itinerario nocional. *Revista Luciérnaga Audiovisual*. Facultad de Comunicación Audiovisual. Año II. No. 2 (enero - junio). En línea: <http://evistas.elpoli.co>

Barreto, I. (2009). Los audiovisuales como medio de enseñanza. En *Tecnología educativa: dos modelos para la acción del maestro: Curso 22 Pedagogía 2009*. La Habana. Págs. 6-9.

Brandimonte Giovanni. (2003). El soporte audiovisual en la clase de e/le: el cine y la Televisión. XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos. Documento PDF.

Bustos Gisbert, J. M. (1997) Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera. *Revista Carabela*, No. 42, septiembre 1997, págs. 93-105. Documento PDF.

De la Torre, S y otros (Comp.) (2005) El cine, un entorno educativo. Narcea, S. A. de Ediciones Madrid.

Delgado, N. y García Méjica, A. (2019) 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.

García Méjica, A. (2006). El texto de video y su utilidad en las clases de Comunicación Profesional (En Memoria digital en CD. Evento UCICIENCIA 2006)

García Méjica A. (2015). El empleo del texto musical en la clase de español como lengua extranjera, como influencia educativa en el estudiante chino. (2015) Órbita Científica, No. 83, volumen 21, marzo-abril de 2015, folio 2, tomo III.

García Méjica, A. (2017). Acerca de la comprensión del texto audiovisual (En Memoria digital en CD. Evento UCICIENCIA 2007)

García Méjica, A. (2015). El tratamiento desde la semiótica del texto audiovisual en la clase de ELE. III Coloquio Cubano de Estudios Semióticos. (En Memoria en CD) ISBN 978-959-18-1134- 9

Roméu, A. (2003). Teoría y práctica del análisis del texto. Su aplicación en la enseñanza. La Habana: Pueblo y Educación.

Zunzunegui, S. (2010) Pensar la imagen. Ediciones Cátedra (7ma edición). Madrid.

EL TRABAJO EDUCATIVO EN ELE: FUNDAMENTOS PARA EL DISEÑO DE UN SITIO WEB.

AUTORA: MSc. Damiana Perera Calzadilla, damiana.perera@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI), UH

RESUMEN

Con la intención de favorecer el tratamiento de las relaciones interpersonales y valores éticos y morales, el equipo educativo debe propiciar el intercambio de información entre los estudiantes, desde la potenciación del trabajo en equipo, con el objetivo de que se compartan diferentes criterios y se contribuya al desarrollo de una personalidad más sólida y capaz a partir de sucesivas aproximaciones. Para lograr tales empeños nos proponemos el diseño de un sitio web que ofrezca nuevas herramientas a los docentes que se enfrentan la formación de jóvenes chinos en un contexto en el que las nuevas tecnologías marcan el desarrollo de las nuevas generaciones.

Palabras clave: trabajo educativo; enseñanza-aprendizaje; sitio web

TITLE: EDUCATIONAL WORK IN ELE: FOUNDATIONS FOR THE DESIGN OF A WEBSITE

ABSTRACT

With the intention of favoring the treatment of interpersonal relationships and ethical and moral values, the educational team must promote the exchange of information among students, from the promotion of teamwork, with the aim that different criteria are shared and contributed to the development of a more solid and capable personality from

successive approaches. To achieve such endeavors, we propose the design of a website that offers new tools to teachers who face the training of young Chinese in a context in which new technologies mark the development of new generations.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

El mundo asiste hoy a la ocurrencia de vertiginosos cambios que como resultado de la globalización influyen en nuestras vidas en diferentes sentidos: social, económico, cultural, político, científico, tecnológico, educativo, entre otros. Al analizarlos, sin que sea necesario profundizar demasiado en ello, podemos advertir con total certeza que la educación seguirá siempre jugando un papel muy importante y que cada docente tiene en sus manos una gran responsabilidad desde su quehacer educativo.

Corresponde a los docentes la ardua tarea de orientar el aprendizaje de los estudiantes de manera que puedan ser capaces de enfrentar la realidad que les rodea desde una postura crítica y creadora. Para asumir este reto se impone que seamos capaces de vincular la tecnología existente con el desarrollo de nuestros propios modelos, que ajustados a la realidad nos permitan desenvolvernos en contextos de constante transformación.

Al triunfo de la Revolución Cubana, en 1959, sucede un profundo proceso de transformación, ampliación y perfeccionamiento paulatino del sistema educativo, que tuvo sus primeros objetivos en solucionar la herencia neocolonial (...) Para ello se realizó una reforma integral de la enseñanza (...) Se realizaron importantes transformaciones en la enseñanza media superior y universitaria (...) y a partir de 1975, los esfuerzos principales para el desarrollo de la educación cubana han estado dirigidos al perfeccionamiento del sistema nacional, la consolidación de la formación y superación del claustro y a darle integralidad al sector, en armonía con los requerimientos del desarrollo económico y social del país. (Álvarez Figueroa, 1997:119)

Todo ese proceso conllevó a la modificación de los métodos de enseñanza y al avance y actualización científica de los docentes, así como a la planificación de estrategias que permitieran la evolución del proceso.

En el caso de la educación superior, también, se han visualizado avances significativos y tanto es así que aún hoy seguimos hablando del tema e intentamos crear un modelo

de trabajo educativo que permita mantener nuestros principios, pero ajustados a los tiempos de desarrollo y transformación continua que estamos viviendo.

El trabajo educativo puede definirse como un conjunto dinámico y complejo de actividades sistemáticas, mediante el cual se interrelacionan las acciones del profesor y los estudiantes. La necesidad de dar respuesta a sus imperativos, es una realidad que nos golpea diariamente, al ser un proceso multideterminado y particular en su esencia.

El trabajo educativo constituye un instrumento fundamental para la formación integral del estudiante y, en consecuencia, resulta de vital importancia la preparación integral de uno de los gestores del proceso educativo: los docentes.

Para tal efecto es preciso concebir la actividad educativa como parte indisoluble del proceso docente-metodológico y es por ello que nos hemos propuesto diseñar un sitio web que brinde a los educadores herramientas, con el propósito de lograr un desarrollo eficiente en el trabajo docente-educativo de los jóvenes chinos que cursan la carrera de español para no hispanohablantes.

Con el fin de alcanzar la motivación necesaria en los agentes de cambio de este proceso y lograr una integración entre todas las partes encargadas del proceso, se propone un sitio digital en el que se expongan esquemas generales y flexibles para que sean aprehendidos y aplicados con toda la creatividad que demanda este tipo de labor.

El trabajo educativo es un conjunto dinámico y complejo de actividades sistemáticas, mediante el cual se interrelacionan las acciones del profesor y los estudiantes. La necesidad de dar respuesta a sus imperativos es una realidad que nos golpea diariamente, al ser un proceso multideterminado y particular en su esencia.

¿Por qué un Sitio Web?

A partir de la escuela de Lev. S. Vigotsky (1896-1934) y sus seguidores se originó una de las teorías de mayor impacto teórico y metodológico, el enfoque histórico-cultural. El mismo hace énfasis en el condicionamiento social del desarrollo de la personalidad, tomando como marco referencial y teórico el materialismo dialéctico e histórico. Sus principales postulados destacan que el desarrollo individual del hombre se produce

como resultado de su inserción social como sujeto de la historia, en aras del desarrollo integral de su personalidad.

Según el enfoque histórico-cultural, el desarrollo integral de la personalidad en función de las necesidades sociales, requiere de un sistema de acciones que de forma individual lo prepare para interactuar consigo mismo y con los que lo rodean, al tiempo que sea capaz de desarrollar las potencialidades propias que lo caractericen, esto será posible sólo, en vínculo estrecho con la realidad, primero con ayuda de los otros y luego de forma independiente (Corral, 1999). El ser humano tiene la disposición de aprender, de verdad, sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica, tiende a rechazar aquello a lo que no, y es justamente eso lo que debemos descubrir, el verdadero incentivo de estos jóvenes, para garantizar así un resultado efectivo en su formación integral. Cuando logremos conocer la manera de tratar con cada personalidad y a la vez aprendamos a llevar esas individualidades al grupo, para conseguir una verdadera integración y compromiso; entonces, podremos decir que hemos avanzado en el complejo camino de la formación integral del estudiante.

A partir del año 2006, con la entrada de estudiantes chinos a nuestro país, se hizo necesario pensar en un nuevo modelo de Trabajo Educativo que se acercara a la realidad de los jóvenes que llegaban de un continente prácticamente desconocido, con costumbres, creencias y necesidades muy diferentes a las nuestras y a las de los estudiantes con los que se había trabajado hasta la fecha.

Lo primero fue buscar información y tratar de prepararnos para enfrentar un reto que no se había experimentado antes en nuestro país. No fue tarea fácil, pero sí resultó muy interesante e inspirador. Tal es así que aún continuamos buscando alternativas que nos ayuden a mejorar lo que en el día a día hemos estado construyendo, con el fin de alcanzar resultados satisfactorios.

Es por ello que nos dimos a la tarea de pensar en un sitio web que a la vez que motivara al profesor (actor fundamental en el proceso de transformación del estudiante) en la búsqueda de información, permitiera una vía diferente de orientación y capacitación, para de esta forma lograr un desarrollo más eficiente del proceso educativo.

Este sitio no es sólo para que el consultante, y preferimos llamarlo así, pues se diseñó pensando en todo aquel que participa en el proceso de formación integral del estudiante, busque información lineal, sino que es un lugar donde se pueden volcar experiencias y elaborar solicitudes, así como realizar debates que enriquezcan y ayuden a fortalecer el trabajo con los grupos y tratar las individualidades.

Si bien no podemos creer que somos los únicos en pensar y proponer alternativas para el desarrollo de un buen trabajo educativo, tampoco debemos obviar el tipo de estudiante al que nos estamos enfrentando y lo que sí le impregna un matiz peculiar es la necesidad de descubrir las particularidades psicológicas de nuestros jóvenes, los cuales son totalmente diferentes a las que hemos tratado durante años, lo que exige que el trabajo sea más intenso y creativo.

Se trata de crear alternativas de estudio y hábitos de convivencia que respondan a las necesidades personales y profesionales del alumnado, a la vez que potencien todas sus fortalezas, para que se expresen en la calidad de los futuros profesionales que estamos preparando.

Este trabajo pretende realizar una propuesta metodológica para el diseño e implementación de un sitio web que responda a las necesidades de los profesores y los ayude a consolidar la formación de los estudiantes a través de la autopreparación y el autoaprendizaje, como pilares fundamentales en la construcción del conocimiento y la vida futura en general. De esta manera estamos garantizando la eficiencia del trabajo educativo y por tanto la calidad de los futuros egresados.

Durante el desarrollo evolutivo de la personalidad se dan procesos de maduración que son naturales en el individuo, nosotros debemos ser capaces de explotar los componentes externos que garantizan la aparición y el desarrollo de tales procesos, con el fin de alcanzar una relación continua entre organismo y ambiente que propicie el aprendizaje como resultado de un proceso de construcción.

La revolución informática iniciada hace más de cincuenta años e intensificada en la última década mediante el incesante progreso de las nuevas tecnologías multimediales y las redes de datos en los distintos ambientes en los que se desenvuelven las actividades humanas, conjuntamente con la creciente globalización de la economía y el

conocimiento, conducen a profundos cambios estructurales. El uso de la informática constituye un medio facilitador de nuevos aprendizajes y descubrimientos, permitiendo la recreación de los conocimientos. Es por ello que el sitio que proponemos intenta recrear los conocimientos de una manera creativa y lograr que los mismos sean aprendidos por los gestores con una motivación intrínseca.

Las plataformas virtuales incluyen herramientas para facilitar el aprendizaje, la comunicación y la colaboración, así como herramientas de gestión para el desarrollo profesional. Toda plataforma debe potenciar las características de la comunicación mediada por el uso de la tecnología, la multidireccionalidad, la interactividad, las múltiples formas de codificación, la flexibilidad temporal, la flexibilidad en la recepción y la creación de entornos abiertos y cerrados. Las condiciones que determinan la adopción de una plataforma determinada dependen de las características del entorno educativo en el que se vaya a utilizar. En la actualidad es muy común el uso de las nuevas tecnologías, sobre todo por el carácter comunicativo que tienen y porque permiten potenciar y desarrollar en mayores dimensiones el aprendizaje.

El profesor es un actor determinante en cuanto al tratamiento que debe dársele al estudiante. Este debe conocer sus hábitos y costumbres, fundamentalmente en términos de estilos de aprendizaje, al mismo tiempo que aprende a respetar y valorar la diversidad de su mundo.

Es de vital importancia en el trabajo educativo (esto incluye todo el proceso de formación personal y profesional del joven), que el estudiante optimice el uso de estrategias de aprendizaje, resuelva sus dudas con respecto a las asignaturas, solucione problemas inherentes al material didáctico y encuentre apoyo para ventilar problemas personales que pudieran frenar el proceso de aprender. El profesor debe garantizar que el estudiante aprenda a conocer y a hacer, en aras de lograr no solo calificación profesional, sino también competencias que preparen a la persona para afrontar numerosas situaciones sociales y laborales superando las dificultades.

El papel del profesor en el trabajo educativo con los estudiantes

La labor educativa debe ser realizada por un docente que regule y controle el proceso enseñanza-aprendizaje con el objetivo de garantizar la formación integral de los estudiantes en el marco de una realidad diferente.

Teniendo en cuenta esto consideramos oportuno definir que, a nuestro juicio, el profesor debe:

- Ser orientador y facilitador del aprendizaje: crea espacios que potencien el desarrollo de habilidades para el aprendizaje y propicien la construcción de un conocimiento significativo de manera independiente y autónoma. Es decir, se brindan herramientas para el aprendizaje, de manera que el estudiante gestione el conocimiento como protagonista del proceso de enseñanza.
- Ser flexible a las necesidades del estudiante: debe tener una noción sobre la vida del estudiante con el fin de implementar alternativas diversas que respondan a las condiciones en las que se desarrolla y a las necesidades educativas de cada uno.
- Favorecer el intercambio de información entre los estudiantes: debe potenciar el trabajo en equipo, con el propósito de que los estudiantes intercambien criterios y construyan el aprendizaje a partir de sucesivas aproximaciones. El trabajo grupal debe ser comprendido por el profesor como un principio del proceso enseñanza-aprendizaje, en tanto los estudiantes pueden legitimar sus experiencias y crear nuevos referentes para la comunicación interpersonal.
- Tener facilidad para comunicarse y establecer relaciones interpersonales con los estudiantes que favorezcan el crecimiento personal: el profesor debe mantener relaciones interpersonales cordiales sin que se desdibujen los límites asociados a su rol de facilitador del proceso enseñanza – aprendizaje y debe partir del conocimiento de las necesidades de sus estudiantes, tanto a nivel individual como grupal (Álvarez, 2000)

Es por ello que nuestra propuesta está encaminada a promover un encuentro didáctico con la tecnología en el que, la interacción con los materiales (preparados especialmente para favorecer el desarrollo del trabajo educativo), y las vivencias propias de cada educador constituirán la base de nuevos aprendizajes significativos.

Por último, resulta vital considerar que el trabajo con los estudiantes, como cualquier actividad del quehacer humano, requiere de determinadas condiciones para poderlo realizar eficientemente y una de las más importantes a nuestro juicio es mantener un clima psicológico agradable que motive al grupo y facilite el intercambio.

Ahora bien, para que el profesor se disponga favorablemente a realizar la actividad que propone, es necesario que no esté sometido a fuertes tensiones. Una de las causas que las pueden provocar es sin dudas, la superposición de actividades de distintos tipos y no poderlas cumplir.

Cuando el educador no hace uso racional del tiempo, al no planificarlo y organizarlo adecuadamente se introduce en un “círculo vicioso” pues los incumplimientos o la tensión que provocan las tareas pospuestas, generan un nivel de ansiedad capaz de influir negativamente en la actividad y no se logran los resultados esperados; esto a su vez trae otras consecuencias que posteriormente inciden en la motivación del grupo.

Deben tomarse en cuenta, entonces, la necesidad de entrenar a los profesores en la organización y control de su tiempo, como elemento esencial para la producción de un trabajo eficiente y significativo.

Nuestra idea fundamental es diseñar un sitio web que responda a las exigencias del colectivo educativo y los ayude a encontrar sugerencias, propuestas, modelos y alternativas que les permitan construir un camino transitable y sólido para el proceso de formación general e integral del estudiante chino.

Es por ello que proponemos la elaboración de unidades de aprendizaje, breves, independientes entre sí, que sigan estrategias didácticas bien definidas y sean susceptibles de agregación. Nos parece conveniente además dividir el contenido de los textos de manera que cada parte ofrezca un asunto o tema claramente identificable y que su redacción permita leerlos con independencia de los demás, pudiendo ser utilizados en varios momentos y ser relacionados, para garantizar la economía de tiempo adecuada y un aprendizaje más significativo.

Pretendemos incluir animaciones y grabaciones que permitan al usuario vivir experiencias que pueden favorecer las estrategias planeadas por cada equipo en el

desarrollo de su labor. Se emplearán hipertextos adecuadamente para evitar que los consultantes se pierdan al momento de navegar por el sitio.

El trabajo educativo enfrenta hoy nuevos retos que lo obligan al constante desarrollo de alternativas que faciliten el proceso de formación del estudiante chino, orientado hacia la independencia, la iniciativa creadora y la responsabilidad social. La educación debe preparar al individuo para la vida, es decir, para la toma de decisiones, la autogestión y sobre todo para su desempeño eficiente como miembro de la sociedad.

CONSIDERACIONES FINALES

Para lograr una formación eficiente de nuestros estudiantes, los educadores debemos orientarnos hacia la formación de futuros agentes de cambio. Ello exige de un personal capacitado, para enseñar a aprender a partir de la regulación y el control del proceso enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de garantizar la formación integral de nuestros jóvenes chinos, sin perder de vista sus características psicológicas. Para ello es necesario potenciar en los docentes habilidades que despierten el interés por aprender desde una participación activa en la investigación, en el desarrollo de relaciones interpersonales eficaces para el trabajo en equipo y el intercambio con los estudiantes, lo que los ayudará a sentirse en mejores condiciones para promover el autodesarrollo.

La formación de estudiantes chinos exige flexibilidad ante las necesidades de los mismos, así como la implementación de alternativas diversas que respondan a las condiciones en las que se desarrollen los grupos y a las necesidades educativas individuales.

Debe potenciarse, además, en los profesores el desarrollo de habilidades en el manejo de las nuevas tecnologías de la información, en tanto la educación actual exige un conocimiento mínimo de las herramientas tecnológicas que facilitan el aprendizaje, con el propósito de hacerlo más asequible y didáctico.

Es preciso que, en este proceso de formación, el educador pueda comunicarse y establecer relaciones interpersonales con los estudiantes que favorezcan el crecimiento personal, debe mantener relaciones cordiales sin que se desdibujen los límites asociados a su rol de facilitador del proceso y debe partir del conocimiento de las necesidades de sus estudiantes, tanto a nivel individual como grupal.

La intención primera debe ser formar un profesional integral, que supere limitaciones asociadas a la falta de un adecuado entrenamiento que, por lo general, dificulta su accionar cotidiano. En este sentido el trabajo de los educadores puede servir de mucho en el proceso de formación de estos jóvenes, en tanto permite un acercamiento didáctico a determinados conocimientos que pueden convertirse en útiles herramientas para el trabajo individual y grupal.

Es por ello que proponemos ampliar el diseño del sitio con el propósito de ofrecer nuevas herramientas que faciliten la navegación de los profesores y enriquecer los espacios creados en el mismo.

Es importante quizás Incluir en la dosificación de los contenidos un espacio para la presentación del sitio y un adiestramiento para su utilización.

Y por último recomendamos evaluar el impacto del sitio a partir de su implementación y revisión, para así conocer su utilidad y evaluar los posibles cambios en el mismo.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D.P.: Novack, J.D., y Hanesian, H.: Psicología Educativa, México, Trillas. 1983.

Batard Martínez, Lorgio: El trabajo educativo en la Universidad, www.eumed.net/eve

Burón Orejas, J.: Enseñar a Aprender: Introducción a la Metacognición. Bilbao: Ediciones Mensajero [STANDARDIZEDENDPARAG]. 1993.

Castillo Morales, Fidelina: La formación de valores a través de la enseñanza de una lengua extranjera como expresión de cultura, www.monografias.com/trabajo.

Corral Ruso, R.: Las lecturas de la zona de desarrollo próximo, en Revista Cubana de Psicología, Vol. 16, No.3. 1999.

Fuentes, M.: La intervención psicosocial: su implementación a través de programas de entrenamiento en el ámbito grupal. Revista Cubana de psicología Vol.14 No 2. (1997).

Vigotsky, Lev S: La educación como mediación, en Los desafíos del aprendizaje, de Graciela Beatriz Hernández Lamas.

LA CLASE DE IDIOMA ESPAÑOL ASISTIDA POR LAS TIC: UN RETO PARA LOS PROFESORES DE ELE

Autoras: MSc. Isidra Zamora Reyes, isidra15@fp.sld.cu
MSc. Nesta Nilda Collazo Quintana, nesta.collazo@fp.sld.cu

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA HABANA

RESUMEN

La implementación de las TIC en la docencia universitaria representa un gran reto para los profesores. El éxito de su nuevo rol como mediador depende de la capacidad para asumir los nuevos paradigmas educativos y su operacinalidad con las TIC en la actividad profesional.

La alfabetización informacional educativa posibilita que todos los docentes ingresen en las prácticas sociales atravesadas por la historia cultural, a partir de su alcance sociocognitivo, operacional, científico-investigativo y linguodidáctico que respondan a las insuficiencias de los profesores de ELE de la Facultad Preparatoria.

Palabras clave: Las TIC, alfabetización informacional, operacionanar, profesores, retos, mediador

"El cerebro no es un vaso por llenar, sino una lámpara por encender"
Plutarco

INTRODUCCIÓN

La historia de la Humanidad es un proceso progresivo de recopilación y almacenamiento de información con el fin de facilitar a las generaciones los saberes adquiridos. Se vive en medio de desafíos, en tiempos de una agitada civilización cognitivo-cultural que solo con las capacidades necesarias de personas y grupos especializados se podría extraer e interpretar el real sentido de las TIC. Ello establece al mismo tiempo, en los “digitales recién llegados”, la necesidad de deconstruir artificios tecnológicos y culturales, dentro de una opción inteligente, efectiva y solidaria en su protagonismo. La enseñanza de lenguas extranjeras no ha quedado exenta, se empeña en ocupar un sitio en esta vorágine tácita interactiva.

La incorporación de técnicas y recursos documentales en el proceso educativo es actualmente una necesidad y una emergencia ineludible, si queremos establecer una formación en sintonía con los requerimientos de la sociedad de la información. Además, facilita a los estudiantes la realización de trabajos escolares con materiales de primera mano, al mismo tiempo que adquieren una formación básica como usuarios de servicios de información electrónica.

Parafraseando un pensamiento de la Unesco (1996) al sostener que la educación debería proporcionar las cartas náuticas para poder moverse en un mundo complejo y en permanente sacudida tecnológica, se podría agregar que las herramientas de las TIC, – no panacéicas y combinadas con otros recursos reales y virtuales-, permitirían brindar situaciones formativas para una navegación útil y valiosa como resultado de interacciones sociales virtuales con interactividades tecnológicas que tributen a diversificar los procedimientos pedagógicos de aprender una lengua extranjera. Se facilitará el desarrollo de la competencia comunicativa y simultáneamente la autonomía del no hispanohablante.

Las nuevas tecnologías de la información, fruto de la combinación de los recientes avances en microelectrónica, informática y telecomunicaciones, aportan nuevas perspectivas, servicios y vehículos para las funciones básicas de almacenamiento y recuperación de la información.

La didáctica de la tecnología tiene que establecer las relaciones adecuadas con otros campos de estudio: antropología, sociología, psicopedagogía, epistemología y en particular con la lingüodidáctica, disciplina referida a la enseñanza de lenguas extranjeras y de interés en esta investigación.

Urge estudiar estas relaciones y elaborar teorías práctico-normativas decisionales sobre su enseñanza, de manera que se produzca el desarrollo cognitivo-operacional de los estudiantes mediante aprendizajes significativos.

La interacción electrónica en formato mixto y colaborativo resulta ser una forma de organización tecnológico-educativa presentadora y anticipadora de propuestas educativas, sociales, laborales, comunitarias, inéditas. Estas formas motivan un compromiso participativo que toda persona necesita adquirir conocimientos y aplicarlos dentro del marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Con la educación tecnológica pueden garantizarse actividades variadas por parte del estudiante. Se ha comprobado que la funcionalidad de sus conocimientos les ayuda a consolidar un proceso de aprendizaje interdisciplinar y a formar unos esquemas de conocimientos que los prepararán para aprender a aprender.

Los procesos de innovación respecto a la utilización de las TIC en la docencia universitaria suelen partir, la mayoría de las veces, de las disponibilidades y soluciones tecnológicas existentes. Resultaría irracional planificar actividades educativas asistidas por las TIC, si la institución no parte del conocimiento de la existencia del equipamiento tecnológico disponible para usar y del diagnóstico que refleje el nivel de operacionalidad del docente para el uso de estas tecnologías, de forma eficaz

Por lo tanto, un análisis juicioso del tema debe conducir a la integración de las innovaciones tecnológicas en el contexto de la tradición de las instituciones; sin olvidar que, tienen una importante función educativa.

Se debe tener en cuenta la peculiaridad de cada una de las instituciones al integrar las TIC en los procesos de la enseñanza superior, y de forma muy específica en la dinámica de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), en la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, en consonancia con el ritmo de desarrollo de las nuevas tecnologías de la sociedad para evitar quedarse al margen y poder explotar al máximo todo el potencial de equipamiento tecnológico que posee de manera coherente.

De acuerdo con Senge, (1995); Fullan, (2002) las autoras se acogen a la idea de que la organización de sistemas de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales como un proceso de innovación pedagógica basado en la creación de las condiciones para desarrollar la capacidad de aprender y adaptarse, tanto de las organizaciones como de los individuos lo que implica la utilización de las TIC en las clases de ELE, que conlleva a cambios metodológicos, formación y capacitación de los profesores universitarios. Por lo que es apremiante desplegar una serie de acciones dirigidas a la capacitación del claustro del Departamento de ELE.

Desde esta perspectiva la innovación considera el uso operativo de las TIC en la clase de ELE como un proceso intencional y planeado sustentado en la teoría y en la reflexión que responde a las necesidades de transformación y cumplimiento de los objetivos, al tributar al logro de la competencia comunicativa de los no hispanohablantes y a su desempeño autónomo.

En la Facultad Preparatoria de UCM de La Habana existen las tecnologías apropiadas para el desarrollo de actividades potencializadoras del conocimiento sobre una temática del programa, dentro y fuera del aula, en interacción con los hablantes nativos de la lengua que estudian. Sin embargo, la orientación del docente para operar con las tecnologías, todavía es insuficiente.

Se revisaron las actas de las reuniones metodológicas del Departamento de Idioma Español de los últimos tres cursos. Se comprobó que se hicieron pocas actividades metodológicas que tributaran al tema. Al analizar esta situación con los directivos, profesores principales y el colectivo de la asignatura, se reafirmó lo que empíricamente se conocía: que no es suficiente el conocimiento teórico-metodológico sobre la

operacionalidad e interacción con las TIC en el aprendizaje español como lengua extranjera. Además, la capacitación de los profesores de ELE para este fin es limitada. Se demostró, mediante entrevistas, que en ocasiones se dejaba la opción de superación a la espontaneidad del docente.

Esta situación problemática evidencia la contradicción fundamental: la insuficiente preparación de los profesores de la Facultad Preparatoria la FPUCM de La Habana para el desempeño competente en la operacionalidad e interacción con las TIC en la clase de ELE y la necesidad de acciones encaminadas a facilitar la capacitación.

Sobre la base de la situación problemática y la contradicción planteadas, se diseñó el siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir a la capacitación de los profesores de Español de la FPUCM de La Habana, para lograr el desempeño competente en la operacionalidad e interacción con las TIC en la clase de ELE?

El objetivo es: Identificar las limitaciones de los profesores de Español de la FPUCM de La Habana, para el desempeño competente en la operacionalidad e interacción con las TIC en la clase de ELE.

Se emplearon métodos del nivel empíricos: Estudio documental, entrevistas, encuestas, consulta a expertos y métodos del nivel teórico como el histórico lógico, con la finalidad de recopilar información sobre las TIC.

DESARROLLO

El continuo avance de la tecnología exige que el profesor universitario siga creciendo en diversas áreas del conocimiento, con diferentes medios y recursos que le permitan operar con las nuevas herramientas tecnológicas.

El uso de las TIC, es un recurso que ayuda al profesor a progresar, tanto en la función investigadora como en la docente, facilita descubrir y diseñar nuevas metodologías de trabajo que le ayuda a estar siempre en continuo crecimiento profesional.

“La enseñanza, señala Martínez (2001), no puede quedar al margen de esta realidad tecnológica”. Para que las TIC formen parte de este escenario pedagógico es necesario que el profesor las considere, las sienta y las entienda como algo más que un simple

recurso. Debe convertirlas en parte de su vida profesional; para ello, los procesos de formación continua constituyen la herramienta clave de esta relación, se debe producir, lo que Watson (2001) definió como una catarsis para el cambio.

Necesariamente en una época caracterizada por vertiginosos avances científico-técnicos, de progresos acelerados del conocimiento y la lucha en el terreno ideológico, se necesita implementar un nuevo giro a las concepciones dentro de nuestros principios expresados en la Carta Magna, (Constitución de la República de Cuba, Capítulo 5, Artículo 39) en correspondencia con el asunto al que se hace referencia y acorde con la Política social de los Lineamientos Generales que señala: “Fortalecer el papel del profesor frente al alumno y lograr que los equipos y medios audiovisuales sean un complemento de la labor educativa del docente y garantizar el uso racional de los mismos”(VI Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC). Política Social.

Es necesario que se mantenga activa la superación profesional considerada como un conjunto de procesos de enseñanzas y aprendizajes que posibilitan a los graduados universitarios la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales, en diferentes sectores y ramas de la producción, los servicios, el arte, la investigación científica y la docencia, en el uso de las nuevas tecnologías en correspondencia con los avances de la ciencia, la técnica, el arte y las necesidades económicas-sociales del país.

Lo novedoso provoca cambios en los sujetos y en el contexto. Por ello, podemos reconocer dos ámbitos necesariamente interrelacionados para que se produzcan auténticas innovaciones, Angulo (1994): el subjetivo y el objetivo. El ámbito subjetivo supone el cambio de representaciones y teorías implícitas de los actores, desde las cuales interpretan y adaptan las innovaciones. El ámbito objetivo se refiere a las prácticas que son objeto de transformación: intencionalidades, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación.

La incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza superior requiere este tipo de transformaciones. Como se ha dicho ya, de nada sirve introducir nuevas tecnologías si

no se producen otros cambios en el sistema de enseñanza. Cualquier proceso de incorporación en este ámbito debe ser analizado y estudiado como una innovación, ya que presenta cambios y transformaciones en todos los elementos del proceso didáctico.

Parejamente a toda esta revolución tecnológica irán apareciendo los cambios en las instituciones de educación superior y en otras enseñanzas del sistema.

Las investigadoras comparten el juicio de Morin y Seurat (1998) que definen la innovación como "el arte de aplicar, en condiciones nuevas, en un contexto concreto y con un objetivo preciso, las ciencias, las técnicas". Razonan que la innovación no es solamente el fruto de la investigación, sino también de la asimilación por parte de la organización de una tecnología desarrollada, dominada y aplicada eventualmente en otros campos de actividad, pero cuya puesta en práctica en su contexto organizativo, cultural, técnico o comercial constituye una novedad.

La reflexión respecto al tema se hace más necesaria entre los que operan con las tecnologías de la información y la comunicación y las posibilidades que las mismas ofrecen en el mundo global. Frecuentemente se encuentran posturas de aceptación acrítica de la tecnología, pero la respuesta de las instituciones a estos retos no puede ser estándar.

Las autoras comparten el criterio de Salinas al referirse a la implementación real del diverso manejo de tecnologías tanto las tradicionales como las más recientes cuando alude que cada universidad debe responder desde su propia especificidad, partiendo del contexto en el que se halla, considerando la sociedad a la que debe servir, teniendo en cuenta la tradición y las fortalezas que posee, así como la finalidad de cada usuario o grupo de usuario. Para responder a estos desafíos, las instituciones educativas deben revisar sus referentes actuales y promover experiencias innovadoras en procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados en las TIC. Debe capacitar a los que no son nativos digitales. Se les debe sensibilizar y demostrar lo útil de lo novedoso para que paulatina y eficazmente se den cuenta que la interacción digital ya es parte de su entorno educativo y profesional y puedan poner en práctica los nuevos enfoques respecto al aprendizaje. Según Fullan y Smith (1999) significado, coherencia,

conectividad, sinergia, alineamiento y capacidad para la mejora continua Y esto contrasta con los modelos lineales de cambio. De ahí que la innovación, si bien, está próxima a la práctica, está relacionada con todo el proceso, con perspectivas de globalidad, e implica cambios en el currículo, en las formas de ver y pensar las disciplinas, en las estrategias desplegadas, en la forma de organizar y vincular cada disciplina con otra.

La aplicación de las TIC en acciones de formación bajo la concepción de enseñanza flexible abre diversos frentes de cambio y renovación a considerar: Para ello deben ponerse en juego una variedad de tecnologías de la comunicación que proporcionen la factibilidad de cubrir necesidades individuales y sociales, lograr entornos de aprendizaje efectivos y conseguir la interacción profesor-alumno. La meditación sobre todo ello debe hacerse, como es lógico, por medio del análisis de la disponibilidad tecnológica, del mercado de la oferta formativa y del estudio de costos. Es decir, desde la viabilidad económica y tecnológica, pero, sobre todo, desde la óptica de la viabilidad didáctica, centrada en la calidad de los materiales y de los sistemas de enseñanza y en las posibilidades comunicativas que ofrecen dichos sistemas. En sentido opuesto, como señalan Fullan y Smith (1999), un buen desarrollo profesional por sí solo no es efectivo, la cultura organizacional debe cambiar. Para ellos esto implica desarrollar culturas de trabajo colaborativo o comunidades de aprendizaje profesional.

La admisión de las TIC en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA), conduce a plantear un cambio de rol del profesor, de la función que desempeña en el sistema de enseñanza. En el proceso, habrá que afrontar el binomio rol del profesor y papel de las TIC en la docencia universitaria. Hay diversos autores que se han ocupado de las funciones que debe desarrollar el profesor en los ambientes de aprendizaje que explotan las posibilidades de la comunicación mediada por ordenador. Mason (1991), al igual que Heeren y Collis (1993), habla de tres roles: organizacional, social e intelectual. Berge (1995) los categoriza en cuatro áreas: pedagógica, social, organizacional o administrativa y técnica. Las autoras acotan, que no todos estos roles tienen que ser desempeñados por la misma persona. De hecho, raramente lo son. Se suele aceptar que el rol del profesor cambia de la transmisión del conocimiento a los estudiantes a ser mediador en la adquisición de sus propios conocimientos.

Toda esta innovación implica cambios en las prácticas de los profesores y de los alumnos enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación superior.

Se trata de una visión de la enseñanza en la que el alumno es el centro de atención y en la que el profesor juega, paradójicamente, un papel decisivo. Adoptar un enfoque de enseñanza centrado en el alumno significa atender cuidadosamente a aquellas actitudes, políticas y prácticas que pueden ampliar o disminuir la "distancia" de los alumnos distantes. El profesor actúa primero como persona y después como experto en contenido. Promueve en el alumno el crecimiento personal y enfatiza la facilitación del aprendizaje antes que la transmisión de información.

La institución educativa y el profesor dejan de ser fuentes de todo conocimiento, y el profesor debe pasar a actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas; pasa a actuar como gestor de la diversidad de recursos de aprendizaje y a desempeñar su papel de orientador y mediador.

Los modelos educativos se ajustan con dificultad a los procesos de aprendizaje que desarrollan la comunicación mediada por ordenador. Hasta ahora, el enfoque tradicional ha consistido en acumular la mayor cantidad de conocimientos posibles, pero en un mundo rápidamente cambiante esto no es eficiente, al no saber si lo que se está aprendiendo será relevante.

Los estudiantes en contacto con las TIC se benefician de varias maneras y avanzan en esta nueva visión del usuario de la información. Lo que requiere acciones educativas relacionadas con el uso, selección, utilización y organización de la información, de manera que el estudiante vaya formándose como un maduro ciudadano de la sociedad de la información. El apoyo y la orientación que recibirá en cada situación, así como la diferente disponibilidad tecnológica, son elementos cruciales en la explotación de las TIC para actividades de formación en esta nueva situación; pero, en cualquier caso, se requiere flexibilidad.

La situación real referente al equipamiento tecnológico de la Facultad se dio a conocer a inicio del trabajo. Es decir, existen condiciones apropiadas para que se cumpla el nuevo rol profesor-TIC: el organizacional, el social y el intelectual. Se tendrá que ver a

las TIC no como simples herramientas, sino que constituyen productos culturales y dispositivos simbólicos que implican prácticas sociales específicas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La institución cuenta con una serie de laboratorios *New Class* de procedencia china que para su operacionalidad requirió el adiestramiento de los docentes de ELE durante un semestre. A pesar de que subsisten insuficiencias en su manejo, se ha logrado integrarlos a la clase, haciéndola más creativa e interactiva.

Además, los profesores y estudiantes tienen la posibilidad de operar con las PC en tres laboratorios y en una biblioteca equipada con catorce PC con conexión a Internet. Cada aula cuenta con un TV32 pg. HD. Sin mucha explotación hay, también 1 canal de transmisión interna. En los espacios abiertos se tiene acceso a las redes Wi- Fi.

A nivel general se han impartido cursos posgrado para la capacitación en el uso de los medios audiovisuales que se encuentran en la 4ª edición. No obstante, las encuestas aplicadas a los docentes del Dpto. de Idioma Español.

Se encuestaron 30 profesores de ELE, el 86% considera que su operacionalidad con las TIC no es suficiente. Por lo que se evidencia lo que empíricamente se conocía.

En la **dimensión cognitiva** se demuestra que es insuficiente el nivel de conocimiento para el desempeño competente de los profesores en la operacionalidad e interacción con las TIC en la clase de ELE.

En la **dimensión procedimental** se comprueba que es insuficiente el dominio operacional para el desempeño competente en la interacción con las TIC en la clase de ELE.

En la **dimensión actitudinal** se revela disposición óptima de los docentes para la capacitación en la operacionalidad e interacción con las TIC en la clase de ELE. A pesar de la resistencia a lo novedoso.

Se considera la clase taller como el espacio idóneo para proyectar un sistema de actividades que propicie el tratamiento y la capacitación en la operacionalidad e interacción con las TIC en la clase de ELE.

CONCLUSIONES

-El desafío al que se enfrenta el docente en los momentos actuales, depende en gran medida de su capacidad para asumir los nuevos paradigmas educativos y el dominio que tenga del uso de las TIC en su actividad profesional.

-La alfabetización informacional educativa posibilita que todos los docentes ingresen en las prácticas sociales atravesadas por la historia cultural, considerando a su vez su alcance sociocognitivo, operacional, científico–investigativo y linguodidáctico, que respondan a las insuficiencias de los profesores de ELE de la Facultad Preparatoria.

-Es necesario conocer las TIC en profundidad, apropiarlas a situaciones educativas específicas y discutir las con los usuarios: profesores/as y estudiantes.

Las metodologías de la clase de ELE asistida por las tecnologías son parte de las transformaciones de la sociedad del conocimiento, no deben verse como artefactos telemáticos, sino como herramientas sociocognitivas que extienden y desarrollan competencias, potencian la inteligencia humana en el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Fullan, M. (2002). Liderar en una cultura de cambio Barcelona: Octaedro.

Gisbert, M. [et al.] (1997). "El docente y los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje", en: Cebrián Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Málaga: ICE / Universidad de Málaga.

Heeren, E.; Collis, B. (1993). Design considerations -supported cooperative learning environments: concept mapping as a telecooperation support tool". Journal of Educational Multimedia and Hypermedia Interactive

Martínez, F. (2001). El profesorado ante las nuevas tecnologías. En F. Blázquez (ed.). Sociedad de la información y educación. Mérida: Junta de Extremadura.

Marín, V. Y Vilches, J. (2006). La formación de los docentes y las tecnologías del siglo XXI. Comunicación y Pedagogía.

Mason, R. (1998). Models of online courses. http://www.aln.org/alnweb/magazine/vol2_issue2/masonfinal.htm

Flexible learning and university change". En: K. Harry (ed.). Higher Education Through Open and Distance Learning (Londres: Routledge.

Morin, J.; Seurat, R. (1998). Gestión de los recursos tecnológicos. Madrid: Cotec.

Pérez I Garcías, A. (2002). "Nuevas estrategias didácticas en entornos digitales para la enseñanza superior". En:

Rhodes, D. (1994). "Sharing the vision: creating and communicating common goals, and understanding the nature of change in education". En: G. Kearsley; W. Lynch (ed.). Educational Technology. Leadership Perspectives

Salinas; A. Batista (coord.). Didáctica y tecnología educativa para una universidad en un mundo digital. Universidad de Panamá: Imprenta Universitaria.

_____. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. Revista Pensamiento Educativo PUC de Chile.

_____. (1997b). "Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación". En: M. Cebrián [et al.] (coord.). Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Málaga: ICE /Universidad de Málaga.

_____. (1998). Redes y desarrollo profesional del docente: entre el dato serendipity y el foro de trabajo colaborativo. Profesorado [artículo en línea] (vol. 2, n.º 1). Universidad de Granada. <<http://www.uib.es/depart/gte/docente.html>>.

_____. (1999). El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital.

ANEXO 1.

Encuesta a profesores de la Facultad Preparatoria sobre las TIC.

Estimados colegas: Es imprescindible su colaboración para el perfeccionamiento de la docencia de la enseñanza del español como lengua extranjera por su valiosa experiencia en este campo. Se agradece su participación.

Estudios universitarios: _____

Años de experiencia en Facultad Preparatoria: _____

Dpto. _____

Objetivo: Identificar las limitaciones de los profesores en el uso de las TICs para el perfeccionamiento de la enseñanza del español para extranjeros en la Facultad Preparatoria.

1.- ¿Ha usado las TICs en sus clases? Sí ___ no ___ a veces ___

a) ¿Cuáles ha usado en sus clases?

PC ___ Teléfono móvil ___ Tablets ___ Laboratorio New class ___

2.- ¿Entre las herramientas de comunicación existen: El blog, el foro, la wiki, el chat.

3.- ¿Ha interactuado con alguna? Sí ___ pocas veces ___ no sé usarlo ___

4.- Sabe operar con estas redes sociales: suficiente ___ poco ___ nada ___

Facebook ___ Twitter ___ Google+ ___ YouTube ___ WhatsApp ___

4.- Existen tipos de navegadores para buscar información: Internet Explorer, Mozilla, Firefox, Ópera, Safari, entre otros, pero necesita de los buscadores que le provean esa información.

¿Cuáles de los siguientes buscadores utilizas?

Google ___ Bing ___ Yahoo ___ AltaVista ___ Dick ___ WorldCom (académico) ___

5.- Dentro de las actividades metodológicas recibidas en su departamento usted ha participado en las dedicadas a las TIC. ¿Cómo las califica? (responda, por favor, en cada línea)

Muchas ___ Pocas ___ Ninguna ___ En sistema ___ Aisladas ___

Muy adecuadas ___ Adecuadas ___ Poco adecuadas ___

6.- Mencione el aporte de estas actividades metodológicas a su preparación profesional.

7.- ¿Ha participado en algún proyecto de investigación sobre las TIC?

Sistemáticamente ___ Parcialmente ___ Nunca ___ ¿Por qué?

8) Ejemplifique con una actividad desarrollada por usted.

9.- ¿Cuáles son las potencialidades y las limitaciones del uso de las TIC en la enseñanza de lengua extranjera en su institución?

10.- ¿Para usted el uso de las TIC en su profesión constituye una necesidad dentro de su preparación profesional?

11.- ¿Está usted dispuesto(a) a recibir una preparación que le proporcione más herramientas metodológicas para el tratamiento y uso adecuado de las TIC?

EL MAMBO, UNA VÍA PARA FORTALECER LA IDENTIDAD CULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA CARRERA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

AUTORES: MSc. Dilcia Macareño Piña, dmacarenop@udg.co.cu

MSc. Daineris Yolanda González Suárez, dgonzalezs@udg.co.cu

MSc. Yuniel Acosta Estrada, yacostae@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

La presente investigación aborda un tema de interés relacionado con el género musical el Mambo. Se precisa que desde sus inicios el Mambo contribuye de manera

significativa al desarrollo de la identidad cultural del cubano y la identidad cultural como base de la vida de los pueblos. Se refiere a las características del Mambo, los orígenes y evolución del género, los temas que son utilizados en los textos musicales, la utilización de los diferentes instrumentos típicos de la música cubana en función de este, el tipo de formato musical que lo interpreta y los máximos representantes a lo largo de su historia. El trabajo da respuesta a las insuficiencias que se manifiestan en el aprendizaje de los estudiantes, una problemática actual del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Educación Artística en la Educación Superior. Se inserta el estudio Mambo como género musical cubano en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Artística. El materialismo dialéctico constituye el método fundamental de la investigación, además se utilizaron los métodos teóricos: analítico-sintético, inductivo-deductivo, histórico-lógico y la observación científica como método empírico. Se evidenció la necesidad existente en la actualidad de desarrollar la independencia cognoscitiva, originalidad de las ideas, la sensibilidad ante la belleza, el arte y la vida. Contribuye a desarrollar la inclinación hacia los géneros musicales cubanos fomentando en los estudiantes el sentido ético y estético.

Palabras claves: mambo, identidad cultural, estudiantes.

THE MAMBO, A ROAD TO STRENGTHEN THE CULTURAL IDENTITY IN THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL OF THE CAREER ARTISTIC EDUCATION

SUMMARY

The present investigation approaches a topic of interest related with the musical gender the Mambo. he/she is necessary that from its beginnings the Mambo contributes from a significant way to the development of the cultural identity of the Cuban and the cultural identity as base of the life of the towns. He/she refers to the characteristics of the Mambo, the origins and evolution of the gender, the topics that are used in the musical texts, the use of the Cuban music's different typical instruments in function of this, the type of musical format that he/she interprets it and the maximum representatives along their history. The work gives answer to the inadequacies that are manifested in the learning of the students, a current problem of the process of teaching learning of the subject Artistic Education in the Superior Education. The study is inserted Mambo like Cuban musical gender in the students of the career Degree in Artistic Education. The dialectical materialism constitutes the fundamental method of the investigation, the theoretical methods were also used: analytic-synthetic, inductive-deductive, historical-logical and the scientific observation as empiric method. The existent necessity was evidenced at the present time of developing the cognitive independence, originality of the ideas, the sensibility in the face of the beauty, the art and the life. It contributes to develop the inclination toward the goods musical Cubans fomenting in the students the ethical and aesthetic sense.

Keywords: Mambo, cultural identity, students.

INTRODUCCIÓN

La identidad cultural, base de la vida de los pueblos, brota de su pasado y se proyecta hacia el futuro, se encuentra en constante cambio y enriquecimiento; marcha de la mano con ella, lo político, lo económico, lo social, lo histórico y lo cultural.

Los grupos humanos sea cual sea su forma de cohesión, producen elementos culturales y formas de artes en los que pueden reconocerse con identidad, ciertos rasgos nacionales persistentes y definitorios.

Desde el primer momento del nacimiento empezamos a construir la identidad social y personal, en este proceso complejo de búsqueda de la misma, unidad e integridad, están presentes en aparente contradicción; un permanente trabajo de identificación con valores, creencias, actitudes, costumbres y autoimágenes, que se ofrecen desde afuera, y desde antes al sujeto.

En tal sentido, el género musical el Mambo desde sus inicios contribuye de manera significativa al desarrollo de la identidad cultural del cubano. A través de los temas utilizados en los textos musicales se conoce la forma, los modos de vida, costumbres, tradiciones y hechos cotidianos del cubano. Ante de 1940 el músico cubano Orestes López creó el mambo danzonero, pero uno de los que más la interpretó fue Arcaño y sus maravillas. Años más tarde Dámaso Pérez Prado enriqueció esta estructura musical al llevarla a una orquesta gigante (jazz band), lo que produjo una sonoridad más brillante y un nuevo estilo en su forma interpretativa. Esta innovación de Pérez Prado tuvo gran acogida en el mundo entero, de ahí que se le confiera a este músico cubano la paternidad del mambo. En 1948 dio a conocer su primera obra: "Que Rico el Mambo". Los ritmos de la música popular cubana siempre han surgido del pueblo y después han sido interpretados en escenarios profesionales. Con el mambo, sin embargo, sucedió a la inversa: surgió en marcos profesionales (centros nocturnos y cabarets).

Ante de 1940 el músico cubano Orestes López creó el mambo danzonero, pero uno de los que más la interpretó fue Arcaño y sus maravillas. Años más tarde Dámaso Pérez Prado enriqueció esta estructura musical al llevarla a una orquesta gigante (jazz band), lo que produjo una sonoridad más brillante y un nuevo estilo en su forma interpretativa. Esta innovación de Pérez Prado tuvo gran acogida en el mundo entero, de ahí que se le confiera a este músico cubano la paternidad del mambo. En 1948 dio a conocer su

primera obra: "Que Rico el Mambo". Los ritmos de la música popular cubana siempre han surgido del pueblo y después han sido interpretados en escenarios profesionales. Con el mambo, sin embargo, sucedió a la inversa: surgió en marcos profesionales (centros nocturnos y cabarets).

La educación cubana tiene como fin supremo formar generaciones de hombres y mujeres con pleno dominio de sus potencialidades y con una vasta cultura que permita enfrentar cabalmente los retos que tienen ante sí.

La importancia que tiene la educación artística en la formación multilateral y armónica de los jóvenes requiere que el personal docente adopte una actitud receptiva y sensible hacia este objetivo, es decir, que sienta la necesidad, el placer de analizar y de razonar sobre la actividad docente en su conjunto y un interés por satisfacerla plenamente, y en consecuencia, apasionarse por el trabajo inteligente, hábil y coherente que la educación integral exige en su planificación y desarrollo. Su materialización permite el disfrute de uno de los más hermosos sentimientos que es capaz de experimentar el ser humano: la satisfacción por el deber cumplido).

Son varios los estudiosos del tema relacionado con la identidad cultural perteneciente a nuestro territorio, tales como el Dr Mario González (2008), Dr Joel López Rodríguez (2008), MSc Rafael Garcell Martí (2008) y la MSc Dálida Ramírez Silva (2012), entre otras del ámbito nacional

Para el escritor cubano Fernando Ortiz, *"la cultura es una energía que activa la inercia y la pesadez del mundo"* Esto significa que es el trabajo acumulado por la historia, lo que el tiempo ha destacado como valioso para ser adquirido por las nuevas generaciones, el contenido que nos forma y trasciende. Por tanto, la cultura amerita ser atendida en la dimensión de su relación con la educación del hombre, es por lo que la política cultural se encamina a promover nuestros valores culturales. Para el cumplimiento de este propósito es imprescindible que desde el sistema de enseñanza se propicie la participación protagónica, sistemática y masiva de la población infantil, adolescente y juvenil en un movimiento cultural de alta calidad, ética y estética.

Es por ello que desde hace más de dos décadas el ministerio de educación sitúa la educación estética y artística como una de las líneas esenciales de los planes y

programas de estudio de la escuela cubana. En el mundo de hoy caracterizado por la invasión cultural a la que nos somete la globalización neoliberal tenemos el imperativo de librar la batalla por la masificación de la cultura a la que ha llamado nuestro Comandante en Jefe.

El profesor de Educación Artística es un profesional imprescindible, que se asocia de manera natural con la escuela, llamado a fraguar la conciencia cívica en la escuela, espacio cultural privilegiado y esencial en la comunidad y en la cual la familia y el resto de las instituciones de la sociedad, reconocen su papel rector, germinal.

DESARROLLO

Un objetivo priorizado en nuestro país es el incremento de la calidad de la educación para obtener los niveles culturales que se desean, se necesita un alto nivel de instrucción y educación. Sólo un estudiante que posea altos valores humanos, morales, políticos, que sea un asiduo conocedor de la historia de su nación, de su pueblo, un constante lector, podrá ser un individuo culto. La base lo constituye el aprovechamiento óptimo del tiempo, las horas dedicadas al estudio, la investigación, la búsqueda de conocimientos nuevos y en todo este empeño, el maestro tiene el rol fundamental.

En la actualidad es de gran importancia la elevación de la cultura general de nuestro pueblo, a tales efectos el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz ha llamado a la masificación de la cultura, como “arma fundamental para enfrentar los grandes desafíos del mundo de hoy” y ha situado a la cultura como genuina creación humana en el centro de la política, de las ideas, otorgando la máxima prioridad inmediata de la política nacional.

A partir de lo anterior se crea “La Brigada de Instructores de Arte José Martí “ idea de nuestro Comandante Fidel Castro Ruz, el 20 de octubre el 2004, en el acto con motivo de la primera graduación de Instructores de Arte en la ciudad de Villa Clara, donde expresó: “esta fuerza juvenil quedará organizada como “La Brigada de Instructores de Arte José Martí”. Funcionará en cierta medida como un movimiento juvenil y como un ejército de la cultura cuyo teatro de operaciones fundamental, aunque no único, es la escuela”.

No obstante, a toda la teoría existente y la experiencia de los expertos en el tema, persisten deficiencias que limitan los intereses y aspiraciones de los estudiantes de nivel superior hacia los géneros de la música cubana, no se identifican artísticamente con los mismos, existiendo dificultades con la comprensión de las formas musicales más representativas de nuestros géneros musicales, incluyendo al Mambo.

El presente trabajo fue elaborado en el contexto universitario para dar respuesta a las insuficiencias que se manifiestan en los modos de actuación de los estudiantes en relación a la recepción de los géneros de la música cubana. Interactuando con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística en la Educación Superior. En tal dirección, las autoras se propusieron elaborar un sistema de actividades para fortalecer la identidad cultural, a través del Mambo como género musical cubano en los estudiantes de la carrera licenciatura en Educación Artística.

Para la aplicación de esta investigación se tuvo en cuenta una población de 30 estudiantes del segundo año de la carrera Licenciatura en Educación Artística, de los que se tomó una muestra 15 con características homogéneas donde se pone de manifiesto manifiesta la problemática

Desde el primer momento del nacimiento empezamos a construir la identidad social y personal, en este proceso complejo e interrumpido de búsqueda de la misma, unidad e integridad, está presente en aparente contradicción, un permanente trabajo de identificación con valores, creencias, actitudes, costumbres y auto imágenes, que se ofrecen desde afuera, y desde antes al sujeto.

En esta época invadida por los medios de comunicación, la construcción social de la identidad es tan manipulada y confusa que corresponde a las organizaciones políticas, instituciones sociales y culturales, la gran responsabilidad de educarla y desarrollarla, ya que la identidad en gran parte, se recibe, se adquiere o si se quiere de otra manera, se hereda, esto quiere decir que la identidad varía de acuerdo con las influencias sociales por lo que corresponde a la escuela y a los educadores perfeccionarla y enriquecerla.

Las identidades personales y grupales obedecen a diferentes influencias de las culturas sobre los sujetos, la identidad se recibe, se transforma, se enriquece, se reúne y hasta

se abandona y se pierde, por eso nadie puede decir por decreto, ni por consideraciones teóricas, ni por comunicaciones ideológicas ni por conveniencias coyunturales o históricas, ¿Cuál es la identidad de un pueblo?

Desde el punto de vista filosófico el sistema de actividades asume la Filosofía Marxista-Leninista que considera al hombre como sujeto inmerso en la búsqueda del conocimiento, el cual tiene la capacidad de pensar y conocer dialécticamente al resolver los problemas que se le presenten durante su vida profesional.

El método dialéctico materialista permite la dirección de acciones dirigidas a lograr cambios notables en el comportamiento de los estudiantes en las diferentes actuaciones referentes a los géneros musicales cubanos que se expresan en el contexto de vida, considerando la gnoseología marxista en relación a que el conocimiento se mueve de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de éste a la práctica.

Se parte del hecho de que el conocimiento es base teórica para comprender el proceso de enseñanza aprendizaje, al considerarse que el mismo se adquiere en el transcurso de la vida del hombre y es resultado de su actividad práctica. El nivel de conocimiento no solo se determina por las peculiaridades naturales e intelectuales de los hombres; sino, ante todo, por las condiciones y posibilidades sociales.

Desde el enfoque psicológico se asume la teoría Socio-Histórico-Cultural, del psicólogo ruso L. S. Vigotsky, en lo correspondiente a la necesidad del vínculo de lo unidad de lo cognitivo y lo afectivo; desde la motivación y necesidad, que le permita una actuación correcta de su personalidad; además de enriquecerlos continuamente a través de un proceso de comunicación afectiva.

Teniendo en cuenta en los referentes pedagógicos, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Educación Artística, se potencian nuevas formas de adquisición del conocimiento a través de diferentes actividades donde se promueva la necesidad inagotable de aprender, teniendo en cuenta los recursos psicológicos (cognitivos, afectivos, motivacionales -volitivos), necesarios para lograrlo, pues este promueve nuevas transformaciones y por lo tanto impulsa el tránsito del sujeto hacia niveles superiores de desarrollo.

La asignatura Educación Artística contribuye en buena medida al desarrollo de todas las capacidades y es un valioso medio para propiciar su integración en las tareas colectivas, la ampliación de su cultura general integral y la transformación constante de nuestra sociedad.

Para organizar, planificar, ejecutar, controlar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta asignatura hay que tener en cuenta el contexto, las cualidades y propiedades que condicionan el sistema de relaciones recíprocas de la actividad y la comunicación que se establece entre sus protagonistas para enseñar y aprender (profesores, estudiantes, grupo escolar) y entre los componentes (objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación).

El sistema de actividades propuesto exige de la adopción de un enfoque metodológico, ello constituye una de las tareas relevantes en la determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos del mismo. Se basa en un proceso sistémico, que tiene una estructura jerárquica y cuyos componentes cumplen determinadas funciones y se encuentran interrelacionados, por lo que se adopta el método sistémico estructural funcional como herramienta metodológica, se conceptualiza y contextualiza en el sistema de acciones, en correspondencia con las transformaciones en la educación superior.

La Teoría General de los Sistemas, según diferentes autores, es en sentido amplio una forma científica de aproximación y representación de la realidad y al mismo tiempo una orientación hacia una práctica científica distinta. Su objetivo se asocia a la formulación y derivación de principios aplicables a los sistemas en general, sin importar la naturaleza de sus componentes, ni las leyes o fuerzas que los gobiernan.

El **Objetivo general** del sistema de actividades propuesto consiste en el fortalecimiento de la identidad cultural, a través del Mambo como género de la música cubana, en estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

Al diseñar el sistema de actividades se asume el concepto de identidad cultural dado por Graciela Pogolotty: la identidad cultural, base de la vida de los pueblos, brota de su pasado y se proyecta hacia el futuro, se encuentra en constante cambio y enriquece

A tal efecto el sistema de Casas de Culturas en Cuba, incluyendo la Casa de la Cultura de Bayamo, mantiene y preserva con el Movimiento de Artistas y Aficionados este género musical cubano, donde se ofrecen actividades relacionadas con la identidad cultural; sin embargo, las actividades no son suficientes a partir de la instrumentación de acciones variadas que permitan el fortalecimiento de la identidad cultural.

De ahí que el MINED contribuya de forma sistemática al desarrollo del proceso de la educación artística desde las primeras edades, por lo que se inserta de manera significativa en los planes de estudio desde la educación primaria y se extiende a otras educaciones. En la Educación Superior se inserta en el currículo de los estudiantes el estudio del Mambo como género musical cubano, transitando por dos momentos el de apreciación y el de creación, contribuyendo de manera significativa al desarrollo de la identidad cultural.

La apreciación constituye un proceso que tiene como fundamento el Materialismo Dialéctico e Histórico y en lo particular la teoría del conocimiento en el cual, V. I. Lenin describe el camino que debe seguirse para la obtención del conocimiento cuando expone “ De la percepción viva, al pensamiento abstracto, y de este a la práctica, tal es el camino dialéctico al conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva.”

La relación de los rasgos esenciales de la música como contenido de la enseñanza, sobre la base del proceso de apreciación y del reflejo creador constituye una vía importante para propiciar el desarrollo de la imaginación creadora a través de las diferentes manifestaciones artísticas.

Por tales razones la escuela como institución social educativa formadora de la personalidad integral tiene esta honrosa misión de preservar y engrandecer la identidad por constituir el contexto fundamental para la apropiación cultural que se somete a la intencionalidad y la conciencia de la sociedad, en su afán por perpetuar y desarrollar sus logros materiales y espirituales.

Independientemente que se inserta en el currículo de los estudiantes de la Educación Superior el estudio del Mambo como género musical cubano, el repertorio de las agrupaciones musicales que interpretan este género se ha visto ampliado

considerablemente.

El programa de Educación Artística vigente dentro del currículo de la educación superior pretende la profundizar en los contenidos vigentes de los géneros de la música cubana, haciendo énfasis en el estudio de las diferentes manifestaciones del arte y los diferentes públicos y espacios.

De esta forma los estudiantes adquieren una visión individual e integradora del desarrollo de las artes en Cuba, una alusión, cuando sea necesario, a los principales estilos artísticos universales para que el alumno sea capaz de comprender su influencia en el arte cubano.

El género musical: Mambo ha sido atendido como manifestación artística por los instructores de arte ubicados en los diferentes escenarios, por la trascendencia histórica social que contienen los mismos en nuestro país, además de la Rumba, el Punto Cubano, entre estos géneros musicales se establece un criterio de absoluta unidad y es en el sector poblacional de las áreas rurales del país donde están considerados como los géneros musicales típicos que identifican nuestra cultura. Es importante destacar que para lograr un desarrollo integral de la personalidad del estudiante a través de la asignatura Educación Artística y que garantice el desarrollo de la identidad cultural, se requiere de condiciones que le permitan al profesor establecer estrategias que propicien el cumplimiento de los objetivos instructivos y educativos de los programas de estudio.

. El conocimiento y explicación de las deficiencias artísticas musicales en el país viene dándose de acuerdo con una actualización pasado – presente – futuro, recorrido que se ha ido complejizando y ha alcanzado las perspectivas antropológicas, filosóficas, sociológicas, psicológicas, históricas, político- económicas y jurídicas.

Acometer la tarea de desentrañar los esfuerzos de los hombres en cualquiera de estas perspectivas, somete al investigador a una difícil tarea, pues la naturaleza de cualquier enfoque no posee una originalidad absoluta, debido a que hay una diversidad teórico – histórico palpable entre cada uno de ellos.

La teoría dialéctico-materialista constituye un elemento importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El materialismo dialéctico constituye el método fundamental de la investigación, proporciona, además, una base teórica para comprender el proceso de

conocimiento, porque explica: que el conocimiento se adquiere en el transcurso de la vida del hombre y es resultado de su actividad práctica.

El nivel de conocimiento no solo se determina por las peculiaridades naturales e intelectuales de los hombres; sino, ante todo, por las condiciones y posibilidades sociales. Este hombre actúa con todos sus medios, con diferentes instrumentos durante la realización de las actividades, transformando su contenido, con el paso del tiempo y, al mismo tiempo, transformándose a sí mismo. Todo este proceso se realiza en una actividad material concreta que se denomina práctica, donde juega un papel fundamental el lenguaje, pues se puede operar con el conocimiento sólo cuando este adopta la forma de lenguaje.

Hoy se impone el deber de ofrecer las vías necesarias e indispensables que permitan conocer el patrimonio cultural existente teniendo en cuenta que el patrimonio es el resultado de la dialéctica entre el hombre y el medio, entre la comunidad y el territorio, así como la comprensión de los procesos históricos que dieron lugar a lo que lo rodea, observar y escuchar el lenguaje de la música, la arquitectura, los monumentos, sitios históricos, saber cómo eran en otros tiempos y cómo llegó hasta hoy, conocer sus tradiciones, costumbres, creencias, sentimientos que transmiten, esto permite ubicarse mejor en la realidad, ayuda a pensar en procesos, a ser más sensibles y dispuestos a los sentimientos de amor, respeto y pertenencia a su comunidad, y a su país.

La enseñanza ha de concebirse como el proceso de orientación del aprendizaje del estudiante por parte del docente que propicia las condiciones y crea las situaciones de aprendizaje en las que el estudiante construye sus conocimientos y valores que le permiten una actuación eficiente, responsable y de compromiso social. El docente entonces asume una función orientadora del estudiante en la construcción de sus conocimientos y valores.

En este proceso resulta imprescindible el establecimiento de una comunicación profesor-alumno basada en la aceptación y el respeto mutuo, la confianza, la autenticidad en las relaciones que propicie la influencia del docente como modelo educativo, así como la utilización de una metodología de enseñanza participativa que

permita el desarrollo en el estudiante de la autonomía, la reflexión crítica y autocrítica, la flexibilidad y el compromiso social.

La identidad cultural es el conjunto de valores, orgullo, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elementos dentro de un grupo social y que actúan para que los individuos que lo forman puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia que hacen parte a la diversidad al interior de las mismas en respuesta a los intereses, códigos, normas y rituales que comparten dichos grupos dentro de la cultura dominante.

La construcción de identidades es “un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad” Berger y Luckman, (1988). Las identidades se construyen a través de un proceso de individualización por los propios actores para los que son fuentes de sentido Giddens, (1995) y aunque se puedan originar en las instituciones dominantes, sólo lo son si los actores sociales las interiorizan y sobre esto último construyen su sentido

De esta forma se puede afirmar que el Mambo constituyó en su fase embrionaria uno de los primeros rasgos de música netamente cubana, resultado de la interacción de los elementos antecedentes del folklore cubano; o sea, de las raíces musicales españolas y africanas, teniendo su génesis en las zonas urbanas de nuestro país, lo que contribuye de manera significativa a la identidad cultural de la población rural y por ende de la nación cubana.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES.

Tema: Mi Mambo preferido.

Objetivo: Explicar el desarrollo cultural de la escuela y cómo esta influye en el desarrollo de una cultura general integral de los estudiantes.

Medios de enseñanza: Voz del profesor, grabadora, dibujos e instrumentos musicales.

Tiempo de duración: 2 5 min.

Lugar Comunidad.

Actividades:

Presentación del Mambo “El Negro”.

Exposición de instrumentos musicales dibujados por los alumnos en los talleres de creación de Educación Pláticas.

Sugerencias metodológicas

El Instructor de Arte dará a conocer que la escuela debe jugar un papel importante como centro cultural más importante de la comunidad, que una de las actividades que deben realizar para alcanzar este objetivo es la visita a las instituciones cercanas de la escuela con el propósito de desarrollar actividades políticas culturales. Se explicará que el módulo cultural de la escuela está compuesto por las diferentes manifestaciones artísticas y es de gran importancia que la comunidad pueda disfrutar de ellas. Seguidamente los estudiantes realizarán una visita a la fábrica de helado de la comunidad, explicará que una de las actividades a realizar será la presentación del Mambo “El negro” y la exposición de instrumentos musicales dibujados ellos en los talleres de creación.

Como primera actividad pone la audición del Negro del grupo la Potencia, los alumnos bailarían al compás de la música, seguidamente se procederá a la exposición de instrumentos musicales, los estudiantes apoyados en su conocimientos, explicarán que son instrumentos autóctonos de nuestra música que forman además parte de nuestra identidad cultural y que los mismos son utilizados para acompañar bailes populares con rasgos netamente cubanos, resultado de la fusión de las raíces españolas y africanas antecedentes que identifican a nuestra cultura.

Evaluación: Oral y práctica.

CONCLUSIONES

A través del Mambo fueron conocidos los valores de la música cubana en el mundo entero, destacándose instrumentos como maracas, claves, bongoes, especialmente por el virtuosismo melódico y rítmico presentes en los mismos al interpretarse el género. Una vez que se cristaliza este género musical adquieren los instrumentos antes mencionados categorías nacional y universal, constituyendo esto uno de los méritos que hacen del Son un valioso y reconocido género que contribuye al desarrollo de la identidad cultural del cubano. Luego de poner en práctica las actividades se evidenciaron cambios significativos en los conocimientos sobre este género; los estudiantes fueron capaces de conocer, sus compositores y agrupaciones; y caracterizaron sus elementos fundamentales desde el punto de vista musical y bailable como parte de la identidad cultural. Mostraron interés a la hora de danzar y ejecutar los pasos básicos de sus variantes, así como la clave musical que los diferencian llegando a realizar improvisaciones sobre la base de su célula rítmica. Aspecto que evidencia un mayor conocimiento hacia los géneros que nos identifican. Por lo que demostraron en sus modos de actuación encontrarse motivados por participar en las actividades, transformando de forma positiva el interés de los estudiantes hacia el Mambo como género musical cubano

BIBLIOGRAFÍA.

Alén Rodríguez, O. (s.a) Géneros de la música cubana (t.1, 2) La Habana: Pueblo y Educación.

Anta-Diop, Cheika. (1982). Los tres pilares de la identidad cultural. Correo de La UNESCO 35, agosto - septiembre. París,

Araujo, Nora. (1989). "Apuntes sobre el valor y significado de la identidad cultural". Unión. No 8, año II,

Araujo, Nora. (1989). "Desafío a la identidad". En Revolución y Cultura. No 6.

Arias G., María de Los Ángeles; Ana Castro y José Sánchez. (1998). En torno al concepto de identidad nacional. Revista Perspectivas. # 9, abril. Cúcuta.

Brito, P.(2002). Identidad cultural y derechos humanos. WWW. Fabanet. Com. Ar.

Carpentier, A. (1989). La música en Cuba. La Habana: Pueblo y Educación.

Congreso del Partido Comunista de Cuba. Tesis y Resoluciones. (1975). La Habana: Ciencias Sociales.

Eli, Victoria y Zoila Gómez. (1987). Haciendo música cubana. La Habana: Pueblo y Educación.

Esquenazi, Martha. (2001) Del areito y otros sonos. Letras cubanas. La Habana,

García Alonso, María y Cristina Baeza Martín. (1996). Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana "Juan Marinello". Modelo teórico para la identidad cultural. La Habana.

Giros, R. (2009). Diccionario enciclopédico de la música en Cuba. (t.1, 4 La Habana: Instituto cubano del libro.

Heinz, Dieterich. (2001). El valor educativo de la identidad: cultura y nación en la formación del individuo. Revista española de Pedagogía, LIX. 20-27.

López Rodríguez, Joel (2008). El Patrimonio y la Identidad Cultural. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Bayamo.

CUENTOS INFANTILES PARA CONTRIBUIR A LA PREPARACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DE LA PRIMERA INFANCIA

Autor: Lic Mireilys Dionnys Lastre Sarmiento, mireilys@ma.gr.rimed.cu

Seminternado “Adalberto Pesant González” Manzanillo, Granma.

RESUMEN

En las condiciones actuales de la sociedad, donde cada día se agudizan los problemas ambientales se hace necesario que desde edades tempranas se desarrollen en los pequeños motivaciones acerca del medio ambiente, resulta necesario trabajar algunos problemas medio ambientales propios de su entorno que pudieran afectar el buen desarrollo de la vida de animales, plantas y el hombre, lo que no necesita de una actividad propia para trabajarlo, sino que se puede aprovechar cualquier contenido de la dimensión relación con el entorno así como su integración con otras dimensiones. En la actualidad se necesitan familias que estén preocupadas y ocupadas por educar a los infantes desde los primeros momentos, que inculquen buenos sentimientos, valores, responsabilidad, amor y respeto por lo que les rodea, por lo cual el siguiente artículo se basa en el diseño de una propuesta de cuentos infantiles para contribuir a la preparación de las familias en el desarrollo de la educación ambiental de la primera infancia. En tal sentido, mantener preparados a todos los agentes que intervienen en el proceso docente educativo de la primera infancia entre ellos a las promotoras del programa Educa a Tu hijo (PETH) ampliará sus conocimientos, les dará la oportunidad de contar con métodos y procedimientos, para brindar atención socioemocional a las niñas y los niños.

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo de la primera infancia se desarrollan varios procesos que permiten la formación integral de estos, la formación de valores forma parte de esa especificidad del ser humano que se corresponden en mayor medida con los sistemas subjetivos, estos dan sentido trascendente, autenticidad y coherencia al quehacer del hombre, en lo personal y en su convivencia con los demás y con la naturaleza. Son los que orientan la conducta, en base a ellos se considera cómo actuar ante las diferentes situaciones que se plantean en la vida, se relacionan principalmente con los efectos que tiene lo que se hace con las personas, la sociedad o en el ambiente en general.

En este sentido, la dimensión relación con el entorno en correspondencia con los cambios para el perfeccionamiento plantea en el contenido referido al cuidado y protección del medio ambiente para evitar su deterioro se trabajará en todo el proceso educativo, cada momento educativo debe contener acciones planificadas para incentivar los sentimientos de amor y respeto por todo el entorno. Para el trabajo con la familia es un tema de gran importancia. El componente de la educación relacionado con la educación ambiental para el desarrollo sostenible revela la atención hacia una actitud positiva, creadora y responsable ante el medio ambiente, el conocimiento de las causas esenciales que la afectan en los ámbitos local, nacional y mundial, condición fundamental para el mantenimiento y preservación de sus recursos y de la diversidad de la vida, así como de adaptación al cambio climático en el planeta.

Resulta necesario trabajar con las niñas y niños del Programa Educa a tu Hijo algunos problemas medio ambientales propios de su entorno que pudieran afectar el buen desarrollo de la vida de animales, plantas y el hombre.

Los resultados de la práctica pedagógica han demostrado que aún es insuficiente lo que niños y niñas expresan en su comportamiento y modos de actuación ante el cuidado y protección del medio ambiente, faltando preparación de las promotoras del programa Educa a Tu hijo (PETH) para el tratamiento a los componentes de la educación relacionado con la educación ambiental para lograr un desarrollo sostenible; así como el poco conocimiento de problemas ambientales que afectan el lugar donde radican, lo que trae consigo que no se aproveche lo suficiente las diferentes formas organizativas del proceso.

La actualidad del trabajo se enmarca en la Política económica y social del Partido y la revolución, así como sus objetivos de trabajo donde se pronuncia por continuar avanzando en la elevación de la calidad y el rigor del proceso docente educativo relacionado con estimular una actitud y una actuación consecuentes con los valores propugnados por la revolución(...); en las actuales transformaciones de la Educación de la Primera Infancia, que implica sistematizar y profundizar en contenidos, tanto, para elevar la preparación de los agentes educativos, como para aplicarlos en las diferentes

formas organizativas del proceso además, con la línea de investigación del MINED relacionada con “El perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación”.

DESARROLLO

En nuestro país la educación ambiental se contextualiza a las particularidades que ofrece el modelo socioeconómico y el carácter desarrollado del Sistema Nacional de Educación, para lograr en el menor plazo posible niveles de desarrollo sostenible reflejado en la educación ambiental. De ahí que desde el triunfo de la Revolución la protección del medio ambiente y el trabajo sobre la educación ambiental figuran entre los principales documentos de nuestra nación.

En las condiciones a las que se enfrenta el mundo, donde cada día se agudizan los problemas ambientales aumentando la contaminación, agotándose la capa de ozono, aumentado la degradación de los suelos, la pérdida de la diversidad biológica intensificándose la sequía y la repercusión de estos problemas para las actuales y futuras generaciones; se hace necesario que desde la primera infancia se desarrollen en las niñas y los niños motivaciones acerca del medio ambiente ya que ellos como protagonistas principales reciben del entorno impresiones, sensaciones y percepciones agradables o desagradables que lo impulsan a realizar exploraciones del medio para contribuir a su experiencia personal , donde la familia como agente socializador debe orientarlo hacia la conservación del medio ambiente, enseñarlo a percibirlo, apreciarlo y a interactuar con el entorno de forma racional y consciente.

El desarrollo y la formación de la personalidad en la primera infancia debe ser organizado conscientemente ya que la protección del medio ambiente depende de múltiples influencias, pero una de la más importantes es el proceso educativo en su relación con la familia. La preparación familiar en la actualidad es un fenómeno de gran importancia y significación, su inadecuada concepción, estructuración y organización afectan el desarrollo óptimo de la educación donde participan varias personas y en este

sentido constituyen todo un proceso para poder responder a las necesidades de todas y cada una de ellas.

Debe existir el trabajo coordinado entre la escuela y la familia donde existe una fuente ilimitada de conocimientos que permite cumplimentar los objetivos del programa, los ejemplos que los niños reciben del seno familiar, tienen una influencia decisiva en los hábitos, actitudes y las formas de conductas que adquieren en consecuencia con la educación positiva hacia el medio ambiente. La familia educa en todo momento de mejor o peor forma, de manera consciente e inconsciente y de cómo sea el comportamiento de todos los factores, obtendrán mayor o menor resultado en su función educativa, siendo de gran importancia para el trabajo el aporte que brinda el Programa "Educa a tu Hijo" para capacitar a las familias en la temática ambiental por lo que se diseñó una propuesta de cuentos infantiles para contribuir a la preparación de las familias en el desarrollo de la educación ambiental de la primera infancia.

En todos los tiempos los hombres tuvieron la necesidad y deseos de contar sus vidas y experiencias, así como de transmitir su sabiduría a los más jóvenes para conservar de esta forma, sus tradiciones y su idioma. Con ello se pretendía, además, enseñarles a respetar las normas 'ético morales establecidas. Los valores del bien y el mal estaban encarnados por los personajes que surgían de la propia fantasía popular.

El cuento en la primera infancia tiene valor educativo>

El cuento es una de las más antiguas formas de literatura popular, de transmisión oral, que sigue viva, lo que se pone de manifiesto en los cuentos folklóricos, de hadas y otros tradicionales.

La palabra cuento viene del latín computus que significa contar, de ahí pasa a significar describir acontecimientos, primero reales y luego fingidos. En el Pequeño Larousse Ilustrado, Diccionario Enciclopédico, 2007. Se define como Narración breve, oral o escrita, de un suceso ficticio en el que generalmente intervienen pocos personajes.

O sea, el cuento es un relato breve de hechos imaginarios o reales, de carácter sencillo, con finalidad recreativa, que activa la imaginación y despierta la curiosidad del niño. Es un gran estimulador para el desarrollo del lenguaje, a la vez que favorece la educación moral y estética.

El cuento es un medio excelente para iniciar una serie de aprendizajes pues permite al niño, el surgimiento de la fantasía, así como, el desarrollo de la imaginación y la creatividad, la comprensión de hechos acaecidos en su entorno u otros lejanos en el tiempo y espacio, la conversión de la fantasía en realidad y de la realidad en fantasía, la identificación con los personajes positivos y la crítica a los negativos, la eliminación de tensiones y la resolución de conflictos, la familiarización con una manera de decir diferente, lo que enriquece su imaginación y favorece el desarrollo de su lenguaje así como la estimulación del pensamiento.

Narración de cuentos, lo primero que ha de tenerse en cuenta es la importancia que tiene el hecho de que al narrador le guste el cuento que va a contar, que se sienta emocionado, estéticamente implicado en él. Durante la fase de preparación para la narración o la lectura, el docente, debe esforzarse por visualizar los personajes, las acciones que ellos realizan, las escenas, debe reír si es un cuento cómico, sufrir si su contenido es triste, alegrarse con el triunfo del personaje del héroe, pues esto ayuda a la posterior transmisión de esa imagen y emoción a los niños. Y el niño tiene que aprender a divertirse o reír también a sufrir con las peripecias del o los personajes del cuento.

METODOLOGÍA DE LA NARRACIÓN.

Es fundamental que la educadora o la maestra se aprendan el cuento de memoria, que tengan preparadas las láminas a utilizar en la secuencia del cuento

- La educadora narrará el cuento despacio, con entonación, haciendo las pausas necesarias, resaltando las ideas esenciales y la breve actuación de los personajes positivos, así como rechazar las acciones incorrectas.
- Intercambiar preguntas para darle participación de los niños
- El éxito depende de la participación con la que la educadora repita el cuento (varias veces)
- El niño debe de narrar primero con láminas y luego sin ellas para evitar que las láminas lo atraigan más que el contenido del cuento.

OBJETIVOS DE LAS PREGUNTAS.

- Captar la situación general de las láminas
- Establecer relaciones entre sus elementos
- Estimular la imaginación y a la creatividad
- Ordenar las ideas de los niños y hacer coherente el lenguaje.
- Estimular la comparación.

Invencción del cuento o relato, la elaboración del relato descriptivo o creador, puede servir de base a la invención o creación de un cuento sin medios didácticos.

Cuando los niños inventan un cuento, manifiestan sus ideas, sensaciones y criterios, por lo que les otorga un verdadero carácter creador para inventar cuentos con los niños se pueden utilizar varias técnicas. Entre ellas están las siguientes

- Poner título a un cuento y crearlo, estas actividades se pueden trabajar primero con algún medio didáctico.
- Mostrar una foto o lámina a los niños y pedirles que digan que está pensando el personaje representado, qué pasó y que pasará.
- Pedir a los niños que propongan el tema sobre el que van a narrar.
- Presentar una proyección, por ejemplo, una diapositiva sobre los animales y pedirles que cuenten individualmente con una expresión corta, lo que pensaron al ver los dibujos. Puede ayudarlos con preguntas cómo las siguientes

¿Qué animales vimos?

¿Cuál les gustó más?

¿Dónde estaba?

¿Qué les parece si ahora con todo lo que ustedes me han dicho, hacemos un cuento entre todos?

Estas preguntas constituyen solamente ejemplos, es importante que escriba sobre todas las ideas expuestas sobre el tema, las ordene y así confeccionarán un cuento

todos juntos. Si es necesario los invita a jugar mientras ella ordena las respuestas obtenidas, y cuando terminen el juego, los incitará a escuchar el cuento.

También puede ser efectivo que la maestra o la educadora procedan como frecuentemente hacen a los niños y ser ella la que pida que cuenten algo.

La recreación del cuento, de esta forma se elige un cuento cualquiera y se pide a los niños que lo reconstruyan, lo que pueden hacer entre todos, cambiando los personajes, quitando unos y añadiendo otros, introduciendo elementos fantásticos, buscando otro final, un desarrollo diferente, en fin, de dar rienda suelta a la imaginación y la creatividad.

En este tipo de actividad pueden variarse algunas características de los personajes. Se eligen las mejores ideas. Es posible mezclar varios cuentos y hacer actuar algún personaje como lo hace el de otro cuento. Se puede introducir algún elemento nuevo que permita la obtención de otro cuento.

Partiendo de la idea de que la familia constituye un mediador determinante en la adquisición de la cultura ambiental y en la formación de sentimientos de respeto y cuidado al medio ambiente es de gran significación el aporte hecho por L. S. Vigotski (1896 – 1934) cuando al desarrollar el concepto de zona de desarrollo próximo enfatiza en la importancia de la relación interpersonal en el proceso de enseñanza - aprendizaje, que depende precisamente de la interacción y le asigna un papel importante al adulto como mediador y el sujeto que aprende. Se comparte este criterio que se corresponde con reafirmar el papel fundamental que juega el adulto en el desarrollo de la personalidad del niño.

En el caso de la formación de sentimientos ambientales los niños no son ajenos a la conducta que adoptan los padres en este sentido ya que constituyen sus modelos más inmediatos y desde todos los puntos de vista, más representativos. Los niños reproducen las expresiones modos de actuación y otras características de sus padres y familiares de ahí la importancia de promover la educación ambiental en la familia. Para desarrollar en las niñas y los niños sentimientos de amor y respeto hacia el medio ambiente es necesario que la familia sienta y comprenda la grandeza de la naturaleza,

pues desde las primeras edades debe inculcársele al niño las primeras ideas sobre la conservación de la flora, la fauna y demás componentes del medio ambiente.

Si en el hogar no se manifiesta ningún tipo de interés por el cuidado del medio ambiente, si existe una falta de educación en la apreciación estética del paisaje natural o un escaso interés por el estudio o la observación de los fenómenos naturales, a nadie podría extrañarle, que el niño crecido en esta familia, tampoco le interese para nada lo relativo al medio ambiente. No se sentirá atraído por los fenómenos naturales y se mostrará insensible ante su belleza.

Tienen gran significado pedagógico desde el punto de vista ambiental el cultivo de plantas en el hogar, en el huerto, en el jardín, tener una pecera en la casa de acuerdo con las posibilidades, cerrar bien las llaves de agua, apagar las luces innecesarias, el radio o la televisión cuando no lo estamos viendo o escuchando, principalmente con un volumen de sonido adecuado, etc. Participar en las labores de embellecimiento e higienización de la escuela y la comunidad, estimular la imaginación infantil con relatos, descripciones y vivencias acerca del mundo natural entre otras actividades.

Constituye una verdad científica establecida la importancia fundamental que para el desarrollo y la educación de la personalidad constituye la interacción positiva del niño con el entorno desde las primeras edades, en este sentido es decisivo el ejemplo que le brinde la familia. Partiendo de que, en el trabajo coordinado de la familia y la institución, los niños están conociendo cómo cuidar mejor la naturaleza a partir de su importancia para la vida su valor y su belleza. Pues la naturaleza pudo sobrevivir muchos años sin la existencia del hombre, pero el hombre no ha podido ni podrá sobrevivir sin la naturaleza.

Propuesta de cuentos infantiles para contribuir a la preparación de las familias en el desarrollo de la educación ambiental de la primera infancia.

“Una aventura en el bosque”

Era fin de semana y Julio había decidido pasar con su familia esos días en la montaña al amparo de un frondoso bosque.



Cuando llegaron al lugar quedaron profundamente asombrados. La variedad de plantas era inmensa, los colores de las aves y la diversidad de animales y frutas era maravillosa. Durante el día jugaron, escalaron la montaña, recolectaron frutas, estaban muy felices. Por la noche hicieron una fogata y a su alrededor contaron y narraron bellas historias.

Al amanecer salieron de excursión. José el hijo mayor de la familia se desvió del recorrido que hacían y prendió fuego a unas ramas cecas que había encontrado. El fuego creció y creció hasta que se hizo incontrolable. Todos muy asustados caminaron hasta el lugar, los animales huían desesperados y los árboles se quemaban, era algo desesperante. Rápidamente llamaron a los bomberos quienes acudieron con mucha disposición lo extinguieron con rapidez. Luego del susto le explicaron a todos lo que puede provocar un incendio, los daños que pueden ocasionar tanto a la naturaleza como al hombre.

Desde ese día José es más cuidadoso y responsable, 'el sabe que los bosques son los pulmones verdes de la naturaleza.

“Lore, la niña que salvó el río”



Había una vez una niña llamada Lorena que vivía en un verde y hermoso campo a la orilla de un río. Cada día al llegar del círculo corría hasta la orilla para disfrutar de la frescura de sus aguas, la diversidad de colores de sus piedras y de las maravillas que ofrecía la naturaleza.

Allí bajo la sombra de un majestuoso ‘árbol escuchando el cantar de las aves, saltaba corría y jugaba. Siempre regresaba feliz a la casa.

Pero un día algo terrible ocurrió el agua del río comenzó a oscurecer y fue menos caudaloso, los peces llegaban muertos hasta la orilla y ya no era sano bañarse allí

¿Qué sucedió? se preguntó la niña muy triste. Llegó rápido a su casa y le comento a su familia lo que había ocurrido. Todos muy preocupados fueron hasta el río para ver lo que sucedía. ¡Que terrible era! Juntos recorrieron la orilla del río hasta llegar a un poblado cercano ¿pero que encontraron? ¡No podían creerlo! Era tanta la cantidad de desechos que habían tirado al río que sus aguas estaban contaminadas e impedían que este corriera libre.

Lorena estaba muy asustada y a su vez preocupada le dijo a su papá ¿Qué hacemos?

¿Cómo salvamos al río? El papá muy indignado le dijo que no se preocupara ¡lo lograremos!

Ella con sus padres y hermanos y abuelos conversaron con los vecinos y le hicieron reconocer la gravedad de lo que allí ocurría.

Ella muy triste les dijo ¡cómo es posible que le hagan esto el río!

¡Al que tantos beneficios les ha dado!

Todos juntos comenzaron a limpiar el río y a depositar en sus aguas limpias pequeños peces para que volviera la vida a sus aguas.

Ha pasado el tiempo y hoy todos son felices, el río volvió a tener sus aguas limpias y los peces se multiplicaron, los niños cantan y juegan a la orilla del río disfrutando de la naturaleza.

“Mi abuelito Miguel”

Mi abuelito Miguel es un hombre muy sabio. Desde pequeño fue inquieto, preguntón y muy amante de la naturaleza todos en el barrio lo llamaban Miguelito el naturalista.

Miguel creció estudió mucho y se convirtió en biólogo marino. Cada día que pasaba conocía algo nuevo acerca de la vida de las especies que habitan en el mar, así transcurrió su vida llena de alegrías, emociones, preocupaciones y tristezas.



Hoy cuando la actitud irresponsable del hombre ha causado daños irreversibles al mar y las especies que lo habitan, mi abuelito Miguel siente gran preocupación y sufre mucho.

Cuando conversa conmigo me explica lo importante que sería que todos los seres humanos actuaran con responsabilidad en cuanto al cuidado del medio ambiente. La emisión de gases contaminantes a la atmósfera le ha traído como consecuencia el calentamiento global y el aumento del nivel de las aguas del mar y la contaminación afectan seriamente al planeta.

Y con sus palabras tan sabias siempre me dice ¡la naturaleza pudo vivir sin la existencia del hombre, pero el hombre no puede vivir sin la existencia de la naturaleza!

BIBLIOGRAFÍA

Máxima H. Rodríguez. M y Amanda M. Rojas. B. (2013). La Lengua Materna en la Primera Infancia. Su didáctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Máxima H. Rodríguez. M. (2010). La literatura infantil en la Primera Infancia. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS M. (1992) La escuela en la vida. – La Habana: Ed. Félix Varela, Cuba.

ARÉS MUZIO, PATRICIA. (2002) Mi familia es así – Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, Cuba.

BLANCO PÉREZ, ANTONIO. (2001). Introducción a la sociología de la educación -- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, Cuba.

RUÍZ ESPÍN, LIGIA. (1986) *Como influye la naturaleza en la educación estética de los niños de edad preescolar. En simientes* (La Habana).-- año. 24.--No. 4, oct – dic, .-- p.p 2 – 5 Tesis y Resoluciones: Primer Congreso del PCC.(1978) —La Habana: Editorial Ciencias Sociales, Cuba

TORRES CONSUEGRA, E. (1990). La Educación Ambiental y la protección de la naturaleza. —La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas Superior, Cuba.

SEMEJANZAS ENTRE LAS CULTURAS DE KENIA, JAMAICA Y ANTIGUA Y BARBUDA.SU INFLUENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE ELE

Autor: Lic. Ledelia Denisse Càrdenas Iribe –Andudi, 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 determinar la influencia de las semejanzas entre las culturas *de Kenya, Jamaica y Antigua y Barbuda* en el proceso de enseñanza- aprendizaje de ELE en estudiantes no hispanohablantes de posgrado de FPUCMH sustentada en el mejoramiento y desarrollo de proceso docente educativo a partir de las semejanzas obtenidas. 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 proceso de enseñanza- aprendizaje de ELE en los estudiantes no hispanohablantes de posgrado de FPUCMH. Como resultados fundamentales del trabajo podemos precisar en primer lugar la presentación de un conjunto de semejanzas entre estas culturas que permiten ante todo caracterizarlas, además de determinar su influencia en el proceso de enseñanza de s estudiantes de postgrado de la Facultad.

Palabras claves: cultura, interculturalidad, enseñanza- aprendizaje de ELE

SIMILARITIES BETWEEN THE CULTURES OF, KENYA, JAMAICA AND ANTIGUA Y BARBUDA. IT´S INFLUENCE ON THE ELE TEACHING-LEARNING PROCOESS

SUMMARY

The work constitutes a theoretical-methodological study aimed at determining the influence of the similarities between the cultures of Kenya, Jamaica and Antigua and Barbuda in the teaching-learning process of ELE in non-Spanish-speaking postgraduate students of FPUCMH based on improvement and development of educational teaching process based on the similarities obtained. A bibliographic study related to the scientific

problem was carried out, which favored the selection of the philosophical, pedagogical and psychological foundations in relation to the object and the field of action. A system of methods and instruments was applied that made it possible to verify that there are shortcomings in the ELE teaching-learning process in non-Spanish-speaking graduate students at FPUCMH. As fundamental results of the work we can first specify the presentation of a set of similarities between these cultures that allow, above all, to characterize them, in addition to determining their influence on the teaching process of graduate students of the Faculty.

Keywords: culture, interculturality, ELE teaching-learning

La cultura es una identidad entendida como resistencia frente a un mundo global e interdependiente que homogeniza de una punta a otra del planeta, todas las costumbres y tradiciones. La cultura se nombra también para referirnos al patrimonio (de los conocimientos y de los productos) que a lo largo del tiempo han ido configurando nuestras realidades. A veces la Cultura es así, en mayúsculas, la representación de lo mejor y más valioso de ese patrimonio, un legado que es necesario conservar, que pertenece a todos y que por ello debe ser transmitido, aprendido e interiorizado.¹³²

Según el enfoque analítico que se siga, la cultura puede ser clasificada y definida de diversas maneras. Por ejemplo, hay estudiosos que han dividido a la cultura en tópica (incluye una lista de categorías), histórica (la cultura como herencia social), mental (complejo de ideas y hábitos), estructural (símbolos pautados e interrelacionados) y simbólica (significados asignados en forma arbitraria que son compartidos por una sociedad).

Dentro del concepto de cultura tópica debemos incluir las costumbres, las creencias, la religión, las tradiciones, las formas del comportamiento, las fiestas y la sociedad, entre otros tópicos. Su estudio nos da la posibilidad de agrupar los diferentes saberes en temas bien definidos que se toman de manera independiente: la economía y la organización social son dos claros ejemplos.

¹³² Muñoz Agredo, Sandra Milena. Prácticas culturales y su influencia en el rendimiento académico. (S/F

La cultura tónica se diferencia con claridad de la histórica, la cual nos permite reflexionar y entender la relación afectiva y efectiva que existe entre cada grupo de personas y su propio pasado. Su estudio se apoya en los acontecimientos de nuestra historia tomando como parámetro el tiempo. Como no se limita a la observación de la literatura histórica, este tipo de cultura abarca más que la historiografía.

Con respecto a la cultura simbólica, podemos agregar que se trata de la capacidad que tenemos los seres humanos de incorporar las tradiciones de cada generación y compartirlas con la siguiente. Su nombre se debe a que estos elementos que se transmiten, que giran en torno al comportamiento, no son materiales. Otros de los puntos fundamentales de la cultura simbólica son los valores y las normas, ambos fuertemente ligados a los grupos de personas e imposibles de aplicar a todo el mundo.

La cultura también puede diferenciarse según su grado de desarrollo: primitiva (aquellas culturas con escaso desarrollo técnico y que no tienden a la innovación), civilizada (se actualiza mediante la producción de nuevos elementos), pre-alfabeta (no ha incorporado la escritura) y alfabeta (utiliza tanto el lenguaje escrito como el oral).¹³³

La autora de la investigación coincide con la definición planteada por Graciela Pogolotti en relación con la cultura ya que la misma encierra todo aquello que gira alrededor de hombre y su sociedad, es toda esa información identitaria que puede ser transmisibles a otras generaciones y que contribuye al desarrollo de esa sociedad

Para el desarrollo de los pueblos es imprescindible la vigencia y desarrollo de su cultura, la conservación de su patrimonio, costumbres y tradiciones. En el proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras ocupa un lugar importante la identidad cultural la interculturalidad de cada uno de los estudiantes ya que esto influye en su aprendizaje diario.

La interculturalidad puede definirse como el proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos con identidades culturales específicas, donde no se permite que las ideas y acciones de una persona o grupo cultural esté por encima del otro,

¹³³ Autor: Graziella Pogolotti. digital@juventudrebelde.cu disponible en <http://www.juventudrebelde.cu/opinion/2018-06-30/una-cultura-de-la-resistencia>

favoreciendo en todo momento el diálogo, la concertación y, con ello, la integración y convivencia enriquecida entre culturas. Las relaciones interculturales se basan en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo; sin embargo, no es un proceso exento de conflictos. Estos pueden resolverse mediante el respeto, la generación de contextos de horizontalidad para la comunicación, el diálogo, la escucha mutua, el acceso equitativo y oportuno a la información pertinente, la búsqueda de la concertación y la sinergia.

La interculturalidad no se refiere tan solo a la interacción que ocurre a nivel geográfico sino más bien, en cada una de las situaciones en las que se presentan diferencias. Hay que tener en cuenta que la interculturalidad depende de múltiples factores, como las distintas concepciones de cultura, los obstáculos comunicativos, la carencia de políticas estatales, las jerarquías sociales y las diferencias económicas. Además de acuerdo a la perspectiva con la que sea observada puede entenderse de una u otra forma. Por ejemplo, si se analiza el concepto desde la ética podemos descubrir que la forma en la que se involucra en el enraizamiento de los valores sociales es a través de la promoción del respeto de la diversidad, donde cada persona tiene derecho a ser como desea y el mismo paradigma vale para los colectivos. La ética intenta inculcar valores afines para construir sociedades democráticas, integradas y donde la armonía sea protagonista de la interacción social.

El proceso de relación intercultural en general puede dividirse en cinco etapas:

Encuentro: Aceptación de la interacción, establecimiento de la identidad, presentación de expectativas.

Respeto: Trato con dignidad, Trato como sujetos. Escucha respetuosa y libre expresión de percepciones y creencias.

Reconocimiento de la otredad (existencia de otros modelos de percepción de la realidad).

Diálogo horizontal: Interacciones con igualdad de oportunidades. Reconocimiento de que no hay una verdad única.

Comprensión mutua: Entendimiento del(os) otro(s).

Enriquecimiento mutuo, sintonía y resonancia (Capacidad y disposición para comprender e incorporar lo planteado por el otro (a). Empatía.

Sinergia: Obtención de resultados que son difíciles de obtener desde una sola perspectiva y de forma independiente.

Valor de la diversidad, donde uno más uno son más que dos. Por último, cabe mencionar que para que la interculturalidad sea efectiva, es necesario que se cumplan tres actitudes básicas, como la visión dinámica de las culturas, el convencimiento de que los vínculos cercanos solo son posibles por medio de la comunicación y la conformación de una amplia ciudadanía donde exista la igualdad de derechos.

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 proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido históricamente caracterizado de formas diferentes, que van desde su identificación como proceso de enseñanza, con un marcado acento en el papel central del maestro como transmisor de conocimientos, hasta las concepciones más actuales en las que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo integrado, en el cual se pone de relieve el papel protagónico del estudiante. En este último enfoque se revela como característico determinante la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales. (Rico, P. y Silvestre, M., 2002:69) 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. Véase esto en el siguiente gráfico:

A partir de la presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del maestro y los estudiantes, se puede definir que la clase tiene un carácter multilateral, el que está dado por el acondicionamiento recíproco entre la actividad del maestro enseñar; y la de los estudiantes: aprender, dentro de un ambiente interactivo en el que intervienen el

maestro, el estudiante y el grupo. Es decir, la enseñanza existe para el aprendizaje y mediante ella se estimula este, lo que permite que cada uno de los integrantes del proceso mantenga sus peculiaridades y al mismo tiempo constituyan una unidad entre el papel dirigente del maestro y la actividad del estudiante. Visto así el maestro se presenta como organizador del proceso, creador de condiciones para que los estudiantes puedan aprender de forma productiva y racional todo lo relacionado con la nueva cultura y otras cosas más.¹³⁴

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 de 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.

A partir de la experiencia de la autora y la observación a diferentes turnos de clase se pudo determinar que los estudiantes de estos países poseen características culturales similares que de alguna manera se vinculan con el proceso docente educativo por esta

¹³⁴ Gonzales Cancio, Roberto. *La clase de lengua extranjera, teoría y práctica*. Editorial Pueblo y Educación, 2009

razón se decidió como situación problemática ¿Cómo influyen las semejanzas entre las culturas de los países Kenia, Jamaica y Antigua y Barbuda en el proceso de enseñanza – aprendizaje de ELE de los estudiantes no hispanohablantes de curso de postgrado de la FUCMH ¿y cómo objetivo determinar cómo estas semejanzas influyen en el proceso de enseñanza – aprendizaje de ELE

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.

La población y la muestra fueron seleccionadas de manera intencional se escogieron 2 grupos de 18 estudiantes de los países Kenia, Jamaica y Antigua y Barbuda. El centro donde se llevó a cabo el estudio fue la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

Semejanzas entre las culturas de los países Kenia, Jamaica y Antigua y Barbuda

	KENIA	JAMAICA	ANTIGUA Y BARBUDA
Idioma	Inglés(lengua materna dialecto suajili(Inglés (lengua materna patois jamaicano	Inglés(inglés criollo mezclad con palabras africanas
Clima	Tropical en la costa ,árido en el interior	Tropical	Tropical
Estado	división por tribus(multipartidista	Dos partidos	Dos partidos
Economía	Turismo	Turismo	Turismo
Cultivo	Café	Café, caña de azúcar	Café, caña de azúcar
Cultura	Diversa debido a la cantidad de tribus que habitan	Diversa producto a la mezcla de culturas que se asentaron en a Isla	Influye a cultura americana
Deporte	pruebas de atletismo de fondo	Criket, atletismo	criket

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.

Análisis de los resultados

El primero de los aspectos a analizar es el idioma, el cual es el mismo en las tres culturas y se encuentra acompañado de una lengua materna que provoca en ocasiones modificaciones o diferencias en la pronunciación de algunas palabras a la hora de hablar el idioma inglés y por ende la pronunciación a la hora de traducir alguna palabra en español, por eso el trabajo fonológico es muy importante sobre todo en las primeras clases cuando el estudiante se encuentra dando los primeros pasos en el estudio del idioma. Algunos de los errores presentados son en la concordancia entre género y número el, uso de las formas complementarias, conjugación de verbos irregulares y en la estructura de oraciones negativas e interrogativas. En el contacto del estudiante con la comunidad el mismo descubre nuevas palabras e incluso palabras de rigen ingles utilizadas en el idioma español que permite que el estudiante conozca de una manera más profunda las costumbres y tradiciones de los cubanos, investigar si estos elementos son semejantes a su cultura y realizar tareas y actividades investigativas o comunicativas con la sociedad.

Como segunda semejanza se puede apreciar que los tres países cuentan con un clima tropical, esto permite que se relacionen y se adapten a las condiciones climáticas de Cuba durante su periodo de estudio, que puedan identificar en la clase elementos identitarios de un clima tropical como frutas, plantas, playas, ríos.

Los tres países tienen una diversidad cultural amplia ya que fueron colonia inglesa o española y su ascendencia africana, además de contar en su composición con otras culturas. Esto permite que en la clase los estudiantes intercambien e interactúen acerca de sus culturas. Muestran semejanzas en la gastronomía, las danzas y el canto facilitando esto que puedan participar activamente en matutinos, festivales y otras actividades extra curriculares organizadas por la facultad.

Los tres países cuentan con divisiones en tribus, partidos esto se refleja en el aula cuando rechazan a otros estudiantes, no quieren incluirse en algunas actividades y se aíslan, en estos casos el profesor debe incentivar el trabajo en equipos en el aula con estudiantes de diferentes países si el grupo es multicultural, realizar charlas, conversaciones relacionadas con la solidaridad, amistad, y la unión, principalmente ellos que son profesionales de la salud.

Las semejanzas existentes entre estos tres países influyen en el proceso enseñanza – aprendizaje de una manera que el profesor puede transformar, crear y motivar el proceso, de una manera positiva donde se busca la unidad, la comunicación e interrelación de cada uno de sus estudiantes. Hernández (2010, p. 2) plantea que: Esta diversidad es la que se observa en el campo educativo, y así descubrimos en la escuela variables como el sexo, edad, clase social, raza, dotación, etnia, religión, cultura, etc. La aceptación de estas variables para la integración de todos en la escuela es fundamental si se tiene en cuenta esta “diversidad humana”, la cual considera que la realidad la constituyen infinidad de grupos y sistemas que poseen características diversas y se diferencian sustancialmente unos de otros.

CONCLUSIONES

La cultura como elemento de la diversidad surge a partir del uso de símbolos que conforman el lenguaje en una sociedad; las tradiciones, normas, creencias políticas y religiosas, vestido, gastronomía y prácticas son producto de las interacciones que se dan entre los distintos sujetos del grupo, la cultura es la característica del individuo que le dota identidad y apropiación de su contexto “la cultura es el conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico. El proceso de la investigación permitió determinar las semejanzas culturales existentes entre los países de Kenia, Jamaica y Antigua y Barbuda y su influencia positiva en el proceso de enseñanza – aprendizaje de ELE de los estudiantes no hispanohablantes de postgrado de la FPUCMH. Las semejanzas existentes entre estos tres países influyen en el proceso enseñanza – aprendizaje de una manera que el profesor puede transformar, crear y motivar el proceso, de una manera positiva donde

se busca la unidad, la comunicación e interrelación de cada uno de sus estudiantes. Se enfoca en la contextualización de nuevo léxico adquirido.

BIBLIOGRAFÍA

Antich de León, Rosa. Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: el desarrollo de las habilidades de lectura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1986

González Cancio, Roberto. La clase de Lengua Extranjera. Teoría y Práctica. Editorial Pueblo y Educación 2009

Norambuena Urrutia, Paola y Mancilla Le-Quesne, Viviana. IDENTIDAD CULTURAL COMO FUENTE DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. GEOENSEÑANZA. Vol.10-2005 (2). Julio - diciembre. P.219-234. ISSN 1316-60-77

Colilef San Martín, Fabian Andres, LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE, DICIEMBRE, 2012

Urrutia Torres, Lourdes. Metodología de la investigación Social, selección de Lecturas. Editorial Félix Varela 2004.

Castellanos, Doris. Aprender y enseñar en la escuela: una compilación desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2010.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA ASIGNATURA ESPAÑOL LITERATURA. APORTES TEÓRICOS PARA EL DESARROLLO LOCAL

Autores: MSc. Yuniel Acosta Estrada, yacostae@udg.co.cu

Lic. Ana Nelvys Tamayo Hechavarría, atamayoh@udg.co.cu

Lic. Yusmary Sabourín Rosabal, ysaborinr@udg.co.cu

Universidad de Granma. Cuba.

RESUMEN

El desarrollo de la comunicación en educandos de las instituciones educativas constituye una de las prioridades fundamentales en el sistema educacional cubano. Una de las problemáticas actuales es la existencia de insuficiencias en el tratamiento desde la asignatura Español Literatura a la Educación ambiental desde el componente de la expresión escrita con énfasis en la comunicación verbal escrita de textos expositivos. De ahí la presente investigación titulada LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA ASIGNATURA ESPAÑOL LITERATURA. APORTES TEÓRICOS PARA EL DESARROLLO LOCAL que se plantea como objetivo: Reflexionar sobre algunos aspectos esenciales en torno a la comunicación verbal escrita de educandos y el tratamiento desde esta habilidad comunicativa a la educación ambiental reflejada en la asignatura Español Literatura. Para el cumplimiento del mismo en la presente investigación se emplearon métodos de investigación científica, del nivel teórico, empíricos y matemáticos. La propuesta se sometió a criterio de especialistas los cuales a partir de sus valoraciones reconocen la pertinencia de esta, en tanto expresa teórica y metodológicamente el qué y cómo lograr en los educandos el tratamiento a la

educación ambiental desde de la comunicación verbal escrita como componente de la asignatura Español Literatura. Se proponen diferentes actividades docentes dirigidas a dar tratamiento y posibles soluciones a las insuficiencias anteriormente señaladas.

Palabras claves: Educación ambiental, Comunicación verbal escrita, etapas de orientación, ejecución y control.

INTRODUCCIÓN

La educación es el proceso mediante el cual los sujetos que aprenden adquieren la preparación necesaria para enfrentarse a la variedad de situaciones que le impone la vida moderna.

Asegurar que todos los niños y todas las niñas tengan acceso a una educación que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos es uno de los objetivos propuestos por la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe aprobada por las Naciones Unidas en aras de crear sociedades justas e inclusivas al servicio de las personas de hoy y de futuras generaciones.

Con este propósito, es más evidente la atención pedagógica dirigida a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales en los diferentes contextos educativos.

La educación de las personas sordas constituye un reto para la educación empeñada en enseñar la lengua desde su uso, en una situación social comunicativa, teniendo en cuenta las peculiaridades comunicativas de sus educandos, para establecer una adecuada relación texto-contexto, tanto en el discurso gestual, oral, escrito como en otros tipos de códigos, donde el aprendiz es un sujeto activo que descubre, analiza, deduce y sintetiza.

Austin plantea que: en el caso de las personas sordas, se aspira a que el educando se comunique en diferentes situaciones comunicativas y sienta satisfacción por lograr una comunicación eficiente. Abarca, no solo la forma gramatical de expresar algo por medio de la lengua, sino las formas posibles y las versiones adecuadas, según el contexto social. Usar la lengua implica siempre una acción: pedir, ordenar, afirmar, negar, expresar. Austin, J. (1982). p. 234.

La educación de las personas sordas, en la actualidad, parte del reconocimiento de la diversidad cultural; la interacción entre culturas es un hecho educativo en sí mismo. La escuela es un espacio privilegiado para ello y el centro cultural más importante de la comunidad que respeta el derecho a una educación en condiciones de igualdad, de enriquecimiento mutuo, por estar abierta a la diversidad. Esto implica que todos los recursos psicopedagógicos que posee satisfagan las necesidades y estimulen el desarrollo de las potencialidades de sus educandos por su competencia profesional y humana.

En la revisión de las fuentes bibliográficas con relación a la temática de la comunicación de los educandos sordos con implante coclear destacan en el ámbito internacional, los aportes de investigaciones médicas de los autores: Manrique, M. y otros (2000); Fumanski, H. (2007) y Flores, I. (2009) que hacen referencia a las ventajas y resultados del empleo del implante coclear en esta población específicamente en el desarrollo de la audición y el lenguaje oral.

En el ámbito nacional constituyen referente en la presente investigación los aportes que desde las ciencias médicas ofrecen los autores: Bermejo G, B. (2007 y 2012); Rodríguez T, M. (2010), en la esfera educativa se asumen los aportes de autores como: Morales T, M. (2008); Ckout, T. (2008), Barreda, M. (2008 y 2014) y Rodríguez, M. (2009).

Estas investigaciones constituyen una aproximación al diagnóstico y desarrollo del lenguaje oral de los niños y adolescentes sordos con implante coclear, así como los aspectos organizativos y metodológicos para trazar las respuestas educativas con estos educandos. En la investigación de Barreda, M. (2014) se profundiza específicamente en la comunicación oral en el escolar primario con implante coclear. Los autores consideran que el abordaje de la comunicación verbal escrita desde la investigación científica, aunque se identifica como deficitario en esta población, ha quedado más a la saga siendo imprescindible su desarrollo para la continuidad de estudios. La propia peculiaridad del proceso comunicativo de los educandos con sordera e implante coclear constituye un reto para la inclusión educativa en el contexto educativo. La revisión bibliográfica realizada por los autores sobre los educandos con sordera e implante

coclear, la incursión en la práctica pedagógica en la atención a los mismos y la aplicación de métodos de investigación científica permiten determinar las insuficiencias siguientes: Se evidencia que los educandos con sordera e implante coclear presentan dificultades en la percepción auditiva y en las habilidades de comunicación oral caracterizada por pobre vocabulario y dificultades inconstantes de pronunciación que llevan al plano escrito.

Inadecuado empleo del lenguaje escrito caracterizado por errores de concordancia, omisiones de elementos gramaticales, escaso uso de los conectores y poca coherencia lo que afectan la calidad del texto escrito.

Los docentes presentan dificultades al estructurar actividades diferenciadas, con énfasis en el tratamiento a la educación ambiental y especialmente dirigidas a dar respuestas a las necesidades personalógicas, a la comunicación verbal escrita, de los educandos con sordera e implante coclear desde el trabajo con la diversidad.

Por lo que la investigación asume el siguiente **objetivo**: Reflexionar sobre algunos aspectos esenciales en torno a la comunicación verbal escrita de educandos y el tratamiento desde esta habilidad comunicativa a la educación ambiental reflejada en la asignatura Español Literatura.

El aporte práctico está dado en la aplicabilidad del sistema de actividades docentes con énfasis en la educación ambiental para el máximo aprovechamiento de la comunicación verbal escrita a partir de diferentes textos expositivos de los educandos sordos con implante coclear en el contexto educativo, lo que constituye una herramienta práctica para los docentes.

La novedad se revela en la significatividad de la tecnología del implante coclear en los educandos sordos para el desarrollo de la comunicación verbal escrita sobre la educación ambiental, mediada por las acciones pedagógicas de los docentes lo que contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje.

La significación social está dada en la solución de un problema trascendente como lo es la comunicación verbal escrita sobre la educación ambiental en educandos sordos con implante coclear. Su impacto social queda reflejado en un cambio cualitativo en el aprendizaje de los educandos sordos con implante coclear, aspecto que posibilita una

mejor inserción en la sociedad y la profundización de los conocimientos sobre la educación ambiental.

DESARROLLO

Para referirse a la comunicación verbal es imprescindible abordar la categoría comunicación, en primer lugar, y su importancia para el desarrollo integral de la personalidad desde una concepción materialista dialéctica vista como “el tipo de actividad que se manifiesta en la interacción o relación que establecen los sujetos entre sí, a través de diferentes lenguajes que utilizan códigos tanto verbales como no verbales; es inherente al hombre como ser social y revela su esencia y la razón de su existencia tanto material como espiritual”. Roméu, A. (2002) p. 15.

La educación es reconocida por los docentes como un proceso esencialmente comunicativo de interacción y diálogo, la cual repercute en el proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de la personalidad de sus educandos concedido desde el enfoque histórico cultural del eminente científico ruso Vigotsky L. S y sus seguidores.

Desde el punto de vista teórico en las bibliografías consultadas, tradicionalmente se hace referencia a la expresión oral y a la expresión escrita o redacción, la cual solamente comprende la producción de textos escritos. Las tendencias actuales trabajan la comunicación verbal, esta última comprende tanto la expresión oral como la escrita, y su campo de acción es mucho más amplio, aunque algunos autores prefieren abordar el término de construcción de textos.

En la producción oral y escrita, a pesar de que en ambas se logran como resultado un texto, se aprecian notables diferencias: En la expresión oral la comunicación es rápida, espontánea e inmediata por lo que se efectúa con relativa facilidad, además se apoya de otros recursos para lograr su éxito. La expresión escrita cuenta solamente con los medios lingüísticos y signos auxiliares para expresarse, por lo que se hace necesario hacerlo de forma precisa.

En este sentido se puede afirmar que en la expresión escrita implica no solo exponer las ideas sino organizarlas y relacionarlas mediante determinados conectores y el empleo de signos de puntuación.

Al referirse a la comunicación verbal escrita Báez, M. (2006) plantea que: “es la representación gráfica de los signos. Emplea adecuadamente los recursos con que cuenta, lo que la obliga a ser mucho más completa y acabada. Tiene como objetivo la expresión integral de las ideas, selección precisa del vocabulario y la estructuración lógica y coherente para lograr la comprensión total de la comunicación ya elaborada”. Báez, M. (2006) p. 26.

La ECURED la define como “el uso de las palabras para la interacción entre los seres humanos, el lenguaje propiamente dicho, expresado de manera escrita. Constituye un nivel primario de comunicación y se centra en "lo que se dice". La base de este tipo de comunicación está en la utilización de conceptos”.

Un análisis crítico de las diferentes definiciones planteadas anteriormente se infiere que existe mucha similitud entre los presupuestos asumidos por los autores ya que, en esencia, se plantea que existe una coherencia entre las ideas que se expresan, y su organización está dada por determinadas normas.

Se asume lo planteado por Báez, M. (2006) porque enfatiza en la utilización adecuada de los recursos propios para este propósito lo que proporciona la calidad de la comunicación a la que se refiere y por ende la comprensión total de lo que a través de ella desea expresar el educando.

El acto de comunicación verbal escrita resulta complejo para los educandos, por lo que requiere participar un proceso de desarrollo de habilidades para ello. Para poder crear: construir textos escritos, el conocimiento tiene que transformarse en habilidad: “Saber hacer “. Difícilmente los educandos pueden construir eficientemente un texto escrito, con la sola enunciación de un título; es necesario brindarle modelos de textos, para facilitarles el conocimiento lo cual posibilitará comprender la relación entre la forma del texto, su función y significado.

El trabajo con la comunicación verbal escrita es de gran importancia en la escuela, y para la vida, y exige una atención priorizada en la asignatura Español Literatura, más aún cuando se desarrolla en educandos con necesidades educativas especiales por discapacidad auditiva entre los que se encuentran los educandos con sordera e implante coclear.

En estos momentos la lengua asume el enfoque cognitivo- comunicativo y sociocultural dado por Angelina Roméu y con basamento en ideas de Vigotsky y sus seguidores, en él conjuga lo cognitivo, lo psicológico, lo afectivo y lo volitivo, el educando construye el conocimiento a partir de lo que conoce, válido tanto para la comunicación oral como para la escrita.

Las regularidades analizadas, ofrecen la oportunidad de ver el desarrollo de la educación ambiental desde la comunicación verbal escrita actualmente desde la clase de Español Literatura, al poner en práctica las etapas de: motivación, ejecución y control.

En la **motivación** (primera etapa) es donde el educando asume una determinada intención y finalidad, una vez que haya sentido la necesidad de construir el texto, esta etapa va guiada en todo momento por el docente, así como la elección del tema, ya que debe tener en cuenta gustos e intereses de los educandos y el conocimiento que tengan del mismo; esto no quiere decir que no pueda trabajarse un tema desconocido, este puede contribuir a su conocimiento, siempre y cuando las actividades que se desarrollen lo permitan(excursiones, lecturas, entrevistas). Pero siempre se debe tener en cuenta, que el dominio del tema es esencial y no se puede escribir bien sobre lo que no se conoce.

Ya seleccionado el tema, se procede a la exploración oral de las ideas del educando, la cual es de vital importancia ya que: expresan sus ideas con independencia, lo que contribuye al enriquecimiento del tema que se abordará, conocen nuevas palabras que introduce el docente, se ejercitan en el desarrollo de la habilidad en correspondencia con el nivel alcanzado, organizan las ideas en relación con el tema y precisan los subtemas a desarrollar, quedaría conformado así el plan para la construcción del texto escrito y proponen el título.

En este sentido es vital concluir esta etapa, determinando los posibles errores que pudieran cometer los educandos, tanto en el contenido como en la forma.

Etapas de ejecución:

La realización de esta etapa no necesariamente debe coincidir con la clase, puede orientarse como tarea; durante la misma, el educando construye el texto escrito, para lo

cual debe tener en cuenta: el plan, las características particulares del tipo de texto que se construye, el llamado de atención del docente, ante los errores que pudieran cometer y la autoevaluación del trabajo y su autocorrección, lo que evidencia el constante interés por lograr un trabajo de mayor calidad.

La atención por parte del docente a los educandos en esta etapa es muy importante ya que tendrá en cuenta las diferencias individuales y esto le permitirá una mayor calidad en el texto que se construye.

Etapas de control:

En esta etapa se hace necesario comprobar la calidad del trabajo realizado por los educandos y el logro de los objetivos. Si el trabajo es oral, el control se realiza en ese mismo instante, si es escrito se debe emplear el tiempo necesario para verificar la calidad y señalar aciertos y errores que presente el trabajo.

Para la revisión por parte del docente, se deben realizar al menos tres lecturas, la primera será para: valorar el ajuste al tema y la calidad, suficiencia y profundidad en las ideas. En la segunda, se determinará la calidad de los medios léxicos y gramaticales empleados; cómo logra la coherencia, el ajuste a las normas ortográficas y de presentación y ya en una tercera lectura, se tendrá en cuenta la unidad de los elementos del contenido y la forma, en relación con la intención y finalidad del autor, así como la valoración del estudio.

Los elementos abordados distinguen la necesidad de profundizar en la tecnología del implante coclear y su importancia para los educandos sordos en el desarrollo de la comunicación verbal escrita.

Sin embargo, se considera que tiene que existir en cada etapa **la motivación** para estimular, incentivar la creatividad en los educandos y prepararlos para redactar alrededor de un tema determinado. Además, al emplearla, se favorece la comunicación verbal escrita con la calidad que se aspira actualmente.

Para estar en condiciones de enfrentar el sistema de actividades los docentes deberán propiciar una construcción y reconstrucción del conocimiento en los educandos, con un mayor nivel de integración y contribuir al desarrollo de la personalidad, tanto en la

esfera afectiva, cognitiva como conductual, esencialmente, mediante las potencialidades que brindan las actividades para potenciar la comunicación verbal escrita.

En las mismas se deben tener en cuenta: el nivel de preparación y desarrollo del educando, el protagonismo del educando en los diferentes momentos de la actividad, la organización y dirección del proceso y la concepción y formulación de la tarea. Rico, P. (2002). En la que se integren como rasgos esenciales, su carácter social, individual, activo, comunicativo. Motivante, significativo, cooperativo, creativo y consciente. López, J. (2002).

Se propone un sistema de actividades docentes para el desarrollo de la comunicación verbal escrita, el mismo consta de doce actividades elaboradas sobre la base de los objetivos correspondientes a este componente y los elementos teóricos correspondientes al proceso de enseñanza- aprendizaje de la habilidad.

A continuación, se presenta un ejemplo de las actividades docentes, teniendo como premisa fundamental para su elaboración, las peculiaridades de la expresión gestual, oral y escrita que tipifican a las personas sordas desde el status lingüístico que posee al adquirir generalmente la Lengua de Señas Cubanas como primera lengua, caracterizándose su escritura por ser agramatical ya que el nivel sintáctico de la Lengua de Señas Cubanas lo reflejan en sus escritos lo que atenta contra la calidad de los textos.

Medios a utilizar para facilitar la motivación en el sistema de actividades docentes:

Observación de láminas, a partir de textos y expresiones, juegos didácticos, dibujos, objetos que representan animales, marcadores, visita a lugares históricos y recreativos, proyección de videos musicales, documentales y fragmentos de películas.

Actividad 5:

Título: Ayudemos al Medio Ambiente.

Objetivo: Construir textos creativos mediante la lectura y comprensión de un texto para la contribución al cuidado y protección del Medio Ambiente.

Contenido: Construcción y revisión de textos expositivos relacionados con el cuidado del Medio Ambiente.

Método: Trabajo independiente.

Medios: Pizarra, voz del docente, objetos que representan animales, dibujo.

Lugar: El aula.

Tiempo: 45 min.

Participan: Educandos y docentes.

Evaluación: Oral y escrita. Imagina que eres un periodista y escribieras un artículo sobre el Medio Ambiente ¿Qué título le pondrías? ¿Por qué?

Orientaciones:

Los educandos después de leído el texto lo analizarán mediante preguntas que les permitirán clasificarlo según su naturaleza, identificarán la forma elocutiva presente, recursos expresivos del lenguaje. Podrán establecer relaciones entre el contenido del texto inicial y una frase relacionada con la temática tratada. Llegarán a construir sus propios textos donde expliquen su contribución al cuidado del medio ambiente desde su posición como educandos. El docente revisará y evaluará los textos escritos.

En la etapa de motivación:

Se presentarán algunos objetos que representan animales (vaca, mono, chivo). La actividad es propicia para comprobar el funcionamiento del implante coclear utilizando algunos de los sonidos de Ling (A, M, Ch).

Observa los siguientes objetos:

1- Identifica al que se refiere según el sonido que escuchas (muuu, uuuuuuuuuuuuaa, veeee).

Nombra a cada uno

¿Qué proporcionan al hombre?

¿Cómo los protegerías?

2- Lee el siguiente texto:

“La capa de Ozono”

“La capa de Ozono que envuelve a nuestro planeta es como un manto que protege a los seres vivos de los rayos ultravioletas, pues bien, en el año 1982, los científicos descubrieron un agujero en la capa de Ozono sobre la Antártica y este agujero ha venido aumentando alarmantemente durante los últimos años. Si el proceso de destrucción de la capa de Ozono continuara se desencadenaría un conjunto de fenómenos y de consecuencias catastróficas para la humanidad.

(Tomado de la video clase de Español Literatura 9no grado # 139)

a)- ¿De qué se habla en el texto?

b)- ¿Es un texto literario o no literario?

c)- ¿Qué forma elocutiva predomina en el texto?

d)- Extrae la expresión con la que el autor define a la capa de Ozono

e)- ¿Qué recurso expresivo se pone de manifiesto y qué nos quiere decir con dicha expresión? Representalo mediante un dibujo.

En la etapa de ejecución:

f)- ¿Qué relaciones puedes establecer entre el contenido del texto y la frase que aparece a continuación?

“Sé amigable con el Ozono, mantente protegido del sol”.

g)- Redacta un párrafo en el que expliques cómo contribuirías desde tu posición como educando al cuidado de la Capa de Ozono.

En la etapa de control:

El docente tendrá en cuenta las particularidades psicopedagógicas de los educandos. Se escribirá en la pizarra el texto tal y como fue escrito y se valorarán los aciertos y desaciertos donde los educandos sean los protagonistas principales para detectarlos. Al

mismo tiempo se irá escribiendo el texto sin los errores para que sean llevados a la libreta.

Actividad 6:

Título: Visitemos el mar.

Objetivo: Construir textos creativos mediante la lectura y comprensión de un fragmento para la contribución al cuidado y protección del Medio Ambiente.

Contenido: Construcción y revisión de textos expositivos relacionados con el cuidado y conservación del Medio Ambiente.

Método: Trabajo independiente.

Medios: Pizarra, voz del docente, filme “La sirenita” (Fragmentos), láminas sobre animales acuáticos.

Lugar: El aula.

Tiempo: 45 min.

Participan: Educandos y docentes.

Evaluación: Escrita, selección del texto más creativo.

Orientaciones:

Los educandos después de leer el texto lo analizarán a través de diferentes preguntas en las que se trabaje con la gramática, lo clasificarán según su naturaleza, se hará referencia a un número natural, identificarán el dominio numérico más restringido al que pertenece evidenciando la integración con otras asignaturas. Podrán establecer relaciones entre el texto inicial y una frase que aborda la misma temática. Se enfrentarán a una situación en la que describirán cómo sería un mundo sin vida en el mar y llegarán a construir sus propios textos donde manifiesten la importancia del cuidado del medio ambiente. Observarán un fragmento del filme “La sirenita”. El docente revisará y evaluará los textos escritos.

En la etapa de motivación:

Se mostrarán algunas láminas donde aparezcan animales acuáticos. Luego un fragmento del video animado “La sirenita”

1- Observa la lámina:

¿Qué animales aparecen?

¿En qué medio viven? Descríbelo.

¿Qué sucedería si se contaminara ese medio?

¿Consideras importante preservarlo? ¿Cómo lo harías?

2- Observa el siguiente fragmento del filme “La sirenita”

Guía de observación:

¿Cuál es el personaje principal?

¿Cómo lo describes?

¿Qué relación existe entre el medio donde vive Ariel y el de los animales de la lámina anterior?

¿Qué sentimientos reflejan Ariel y sus compañeros?

¿Consideras justo sea interrumpida la felicidad de ellos? ¿Por qué?

3- Lee cuidadosamente el siguiente texto:

“La vida en el océano”

“La vida apareció en los mares hace aproximadamente unos tres mil quinientos millones de años y hoy la mayor cantidad de seres vivos del planeta viven en los océanos y mares, abarcando desde las más sencillas y diminutivas algas hasta el mayor de los animales del mundo: la ballena azul”

(Tomado del Libro “Educación Ambiental para Comunidades Costeras”)

- a) Expresa mediante un sustantivo de qué se habla en el texto.
- b) Busca tres palabras de la misma familia presentes en el texto.
- c) Explica con qué objetivo lo hace el autor.

- d) ¿Es un texto literario o no literario?
- e) ¿Cuánto tiempo hace que apareció la vida en los mares?
- f) Escribe el número.
- g) ¿A qué dominio numérico más restringido pertenece?
- h) ¿Con qué intención crees que el autor brinda esa cifra?
- i) Extrae del texto el adjetivo que se encuentra en grado comparativo especial.
- j) Extrae los sintagmas nominales donde aparece ese adjetivo repetido. Analiza su estructura.
- k) ¿Qué quiere expresar el autor con estos sintagmas?
- l) Busca en el texto un vocablo que equivalga al segundo sintagma extraído por ti.
- m) Explica por qué entre ambos sintagmas aparecen dos puntos.
- n) ¿Qué relación puedes establecer entre el texto leído y la siguiente frase?

“El mar necesita tu ayuda, no lo contamines”

ñ)- Imaginemos un mundo sin vida en el mar, ¿Qué ocurriría? ¿Cómo sería? Descríbelo mediante una palabra.

En la etapa de ejecución:

o)- Imagina que deseas realizar un concurso cuyo objetivo sea el cuidado de las playas. Escribe cómo promocionarías el evento y cuáles serían sus bases.

p)- Si fueras el mar, ¿Qué le dirías a tus compañeros? ¿A todos los seres humanos? Escríbelo en un párrafo.

En la etapa de control:

Sin violar la metodología de la revisión de los textos, el docente tendrá en cuenta el tiempo para la representación del monólogo por parte del educando, el cual no solo reflejará sus ideas en el texto escrito, sino que las llevan a la escena. Para ello se tendrá en cuenta la creatividad en cuanto al vestuario, empleo de recursos, movimientos corporales.

CONCLUSIONES

La aplicación de las actividades docentes constituye un recurso que en manos del docente favorece el tratamiento a la educación ambiental desde la asignatura Español Literatura con énfasis en la comunicación verbal escrita de educandos con sordera e implante coclear con un carácter desarrollador eminentemente práctico, lo que revela el interés de la educación en la formación de los centros inclusivos en el actual escenario y la atención a la diversidad de los sujetos implicados.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, Y. (2018). Sistema de actividades docentes para la comunicación verbal escrita de educandos de secundaria básica con sordera e implante coclear. Tesis en opción al título académico de Máster en Educación Especial. ICCP. CELAEE. Cuba.

Báez, M. (2006). Hacia una comunicación más eficaz. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Barreda, M. (2014). Concepción pedagógica para el desarrollo de la comunicación oral en los escolares sordos con implante coclear en la escuela primaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, IPLAC, La Habana.

Bermejo, B. (2005). Programa cubano de implante coclear. Rehabilitación al paciente multidiscapacitado. La Habana, Cuba, MINSAP.

Borges, S. y Orosco, M. (2014). Inclusión educativa y educación especial. Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo. Ministerio de Educación, Cuba. Soporte digital.

Chkout, T. y Morales, T. (2008). Los niños con implante coclear. Un acercamiento a la atención psicopedagógica. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.

Fumanski, H. (2006). Implantes cocleares en niños. Re habilitación auditiva, terapia auditiva verbal. Argentina, Edición NEXUS.

Guerra, S. (2010). ¿Cómo potenciar un proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador en los escolares con necesidades educativas especiales? La Habana, Cuba (folleto) CELAEE.

Huarte, A. (1990). Manual de rehabilitación del implante coclear. España, Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra.

Manrique, M. Y Huarte, A. (2004). Implantes cocleares. Barcelona, España: Editorial Masson S. A.

Manrique, M. (1998). Importancia del Implante Coclear temprano en el desarrollo lingüístico. En Torres, S.; García de Oza (eds.) Discapacidad y Sistemas de Comunicación. Teoría y aplicaciones. Madrid, España: SIIS. Centro de documentación e información, concertado con el Real Patronato.

Rico, P. (2004). Proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador en la escuela primaria: Teoría y práctica. La Habana, Pueblo y Educación.

Rodríguez, M. y Bermejo, B. (2012). Manual para la rehabilitación de niños con implante coclear. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Médicas.

Roméu, A. y otros. (2006). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

EL DESEMPEÑO PROFESIONAL ARTÍSTICO- PEDAGÓGICO DE LOS INSTRUCTORES DE ARTE EN LAS CONDICIONES ACTUALES

Autores: DrC. Juan Luis Noguera Matos, jnoqueram@udg.co.cu
DrC. Wilfredo Urquiza Humara wurquizah@udg.co.cu
DrC. Arismendi Tamayo Pupo, atamayop@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

En el marco de la educación universitaria, la formación profesional del instructor de arte debe efectuarse bajo una concepción pedagógica sustentada científicamente sobre plataformas teóricas que integren los aspectos pedagógicos con los artísticos; por lo que se hace ineludible emprender y llevar a cabo un proceso docente-educativo profesionalizado, lo que resulta favorable para la educación profesional de su

personalidad, e implica el desarrollo de un sistema armónico de influencias y acciones educativas orientadas a su desempeño profesional. Este enfoque pedagógico se tiene en cuenta para la configuración de la formación profesional de los instructores de arte. La problemática se concibe como insuficiencias en el desempeño profesional del instructor de arte, que limitan su modo de actuación profesional artístico-pedagógico, se procura en este sentido abordar la profesionalización pedagógica del instructor de arte ofreciendo elementos teóricos que dinamicen e integren dicha formación.

Palabras claves: formación, profesional, formación artístico-pedagógica.

ABSTRACT

In the field of higher education, the professional formation of the art instructor must be carried out based on a pedagogical conception, scientifically supported by theoretical foundations that integrate the pedagogical and artistic aspects. Due to this, it is necessary to develop and focus attention on a professionalized teaching-learning process, which favors his/her professional education. This demands the development of a harmonic system of influences and educational actions, guided towards his professional work. This problematic is conceived as a handicap in the professional work of the art instructor that limit his professional artistic-pedagogical performance. In this context, the intention is to give a pedagogical approach to the art instructor's work by providing theoretical elements that permit to achieve and integrate a more dynamic formation.

Key words: formation, professional, artistic- pedagogical formation.

INTRODUCCIÓN

En investigaciones realizadas en nuestro país con grupos de estudiantes de preuniversitario y universitarios (Brito, 1987; Domínguez, 2007; González R., 1983; González M., 1993; Ibarra, 1990) se han constatado limitaciones en el desarrollo de la motivación profesional de estos jóvenes. Este resultado es comprensible si tenemos en cuenta que el desarrollo de la personalidad, y por ende de las distintas formaciones que la integran, incluida la motivación profesional, no es un producto automático de su "maduración", sino consecuencia de múltiples influencias educativas y de la forma en que las mismas han sido "procesadas" por el sujeto de forma activa y mediatizada.

El movimiento o dinámica de la motivación profesional pedagógica del instructor de arte se revela a partir de la sistematización de los procesos y cualidades que lo constituyen; es así como la profesionalización pedagógica como rasgo esencial de esta formación, implica la articulación de los procesos que permiten dotar al estudiante de los recursos cognitivo instrumentales y afectivo motivacionales que lo distinguen como un futuro

pedagogo del arte a partir de una orientación que lo potencia como persona y como futuro profesional y que fomenta una ética de la profesión pedagógica. (Venet, R, 2009).

Esta intencionalidad pedagógica de la formación se constituye en estimulación de la motivación profesional pedagógica que se concreta y revela en la formación artístico-pedagógica que como cualidad esencial, permite al estudiante apropiarse de herramientas para apreciar, crear y promover el arte desde la instrucción y la educación artística, que se concreta en su desarrollo y en el desarrollo de la futura profesión, destacándose en este sentido la estética de la profesión que lo incentiva hacia la naturaleza pedagógica de la misma.

En este movimiento formativo la relación entre lo ético y lo estético de la profesión artístico-pedagógica, pone al estudiante en una situación de motivación tal, que se incentiva su creatividad y originalidad para desarrollar proyectos de vida profesional, los que según D' Angelo, (2004) representan la conformación de lo que en el futuro desea alcanzar, así como las posibilidades de lograrlo. No es sólo el paradigma ideal de sus actividades futuras, sino un modelo en vías de realización. Se destaca en este sentido entonces la creatividad artístico-pedagógica como síntesis del movimiento formativo que transita desde la ética pedagógica hacia la estética artística-pedagógica.

En este movimiento formativo juega un importante papel los talleres profesionales de la especialidad, que permiten el intercambio, la socialización de las realizaciones de los estudiantes en este orden; esto se concreta a través de una metodología con el método formativo como recurso dinámico que permite que el estudiante además de familiarizarse con la profesión, desarrolle habilidades, sentimientos, emociones que se expresan tanto en las elaboraciones como en intercambios para divulgarlas y que integran el vínculo entre la Pedagogía y el arte.

Los argumentos científico pedagógicos que permiten proponer al enfoque pedagógico de la formación profesional del instructor de arte tiene su génesis en el sistema de relaciones que tipifican y singularizan la motivación profesional pedagógica del instructor de arte y la necesidad de integrar en este sentido la lógica de la formación artística con la lógica de la formación pedagógica como consideración epistemológica; este es expresión instrumental ejecutora de aquellas relaciones esenciales y permite la

organización lógica procedimental del proceso para formar la motivación profesional pedagógica de este instructor de arte, en nuestra consideración el sistema de leyes principios y métodos de las Ciencias Pedagógicas tiene un carácter general, que no alcanza a explicar las singularidades develadas en la concepción que se propone, si bien es cierto que en la misma se da una particular expresión entre lo general presente en lo pedagógico y lo singular presente en la formación artístico-pedagógica; sin embargo pensamos que el análisis crítico del sistema de principios y leyes así como los métodos generales solo conducirían a delimitar el campo de lo que existe y de lo que no existe, no de las particularidades esenciales de aquello que no existe.

De esta manera se concibe el enfoque pedagógico de la formación profesional del instructor de arte a partir del principio de la profesionalización artístico-pedagógica en relación dialéctica con el método formativo de la creatividad artístico-pedagógica para la motivación profesional pedagógica del futuro instructor de arte.

DESARROLLO

Los principios poseen una función lógico-gnoseológica y práctica los cuales rigen la actividad que se desarrolla en un proceso de naturaleza social, estos sirven de herramienta lógica para explicar, organizar o fundamentar la búsqueda de conocimientos y una función metodológica para explicar un nuevo conocimiento o ilustrar la estrategia posterior del conocimiento, al determinar la vía para lograr objetivos consustanciales a la actividad humana.

En la concepción se estima este principio como fundamento general de la formación profesional del instructor de arte; su principal exigencia es la ejercitación rigurosa y sistemática de los aspectos esenciales de la profesión pedagógica como premisa para la formación de la motivación profesional pedagógica.

En cuanto al fundamento didáctico, el principio se basa en torno a la propuesta didáctica de Rabillero y Venet (2010) y Venet y Caballero (1999) referida a la necesidad de configurar un proceso de educación profesionalizado en la perspectiva de la motivación profesional pedagógica, entendiendo este proceso como articulador de los aspectos curriculares y extracurriculares que inciden de manera directa y esencial en el proceso de formación profesional del estudiante.

Estas investigadoras sostienen que es la clase el espacio fundamental de la estimulación de la motivación pedagógica, aspecto que se constituye en referente en la propuesta del principio de la profesionalización artístico-pedagógica, en tanto es la clase donde el docente como orientador profesional muestra y demuestra la dinámica del proceso instructivo-educativo revelando cómo dar tratamiento a los aspectos didácticos y educativos en el marco de un grupo de aprendizaje profesional, cuyas características psicosociales y pedagógicas se han de conocer tanto desde el punto de vista teórico como práctico-educativo.

En este espacio docente-educativo que es la clase el profesor instruye, educa la personalidad del alumno, revela qué aspectos didácticos y psicológicos han de tenerse en cuenta en la estimulación del aprendizaje profesional.

De esta manera, es a través de este espacio psicosocial, educativo y didáctico que el futuro instructor de arte tiene la posibilidad de tomar conciencia del entramado estético, ético-axiológico y científico que caracteriza a una clase, es decir, en este intercambio docente educativo con los alumnos aprenden y enseñan todos.

La profesionalización del proceso tiene como rasgo de esencia el reflejo en las acciones formativas del instructor de arte, es decir, de las particularidades del proceso docente educativo, es aquí donde se va revelando el sentido profesional de estas acciones, en la formación del instructor de arte, cada acción práctica del educador refleja una base teórico-pedagógica determinada, de ahí la necesidad de que el docente concientice el imperativo de planificar coherentemente estas acciones, clarificando los elementos teóricos que están en su base, los métodos, los propósitos, los objetivos y los medios de enseñanza y educación que dentro de estas acciones se entrelazan, constituyéndose entonces el docente como un modelo profesional para el estudiante, el cual integra aspectos personales y no personales.

La esencia de este proceso es mostrarle como futuro instructor de arte, las vías fundamentales de desarrollo de su quehacer profesional; de ahí que un docente de esta institución, sea fijo o cooperante, de formación general o de la especialidad, debe aprovechar la realidad cotidiana de su desempeño pedagógico sustentado en la idea de que todo lo que realiza en este contexto se presenta como un modelo de actuación

profesional.

La **profesionalización artístico-pedagógica** desde la formación del instructor de arte implica un desempeño por parte de los docentes que se encamine a:

- ◆ Concientizar al estudiante respecto a la naturaleza pedagógica del perfil profesional, el cual lo prepara para su desempeño como pedagogo del arte.
- ◆ Mostrar al estudiante cómo interactuar de manera desarrolladora con el alumno para el aprendizaje de las artes.
- ◆ Atender la diversidad como imperativo de la labor educativa-instructiva.
- ◆ Dinamizar el proceso desde los estilos y mecanismos de comunicación más acertados para cada situación educativa.
- ◆ El dominio teórico y práctico de los aspectos esenciales del diagnóstico para el ejercicio de la profesión, como modelo a imitar.
- ◆ Mostrar claramente que se debe hacer y que no se debe hacer en términos de desarrollo y educación profesional, para ello cada profesor debe tener total claridad de cómo se desarrollan los talleres de apreciación y de creación como forma fundamental de instrucción-educación del instructor de arte en sus clases.
- ◆ Darle un sentido pedagógico y educativo a todo lo que en el proceso de formación se manifiesta, tanto desde el punto vista curricular como extracurricular, docente y extradocente y escolar y extraescolar.
- ◆ Estimular la participación y la cooperación.

Esta idea permite precisar que la profesionalización del proceso de formación del instructor de arte como guía y fundamento para estimular su motivación profesional pedagógica, se sustenta en la modelación de la actividad pedagógica profesional, de ahí la importancia que se le concede en los marcos del principio al método de la modelación (Jardinot, 1998, Moncada, 2002, Del Toro, 2002).

Atendiendo a la particularidad que caracteriza a este método, que desde la didáctica, revela las relaciones esenciales del objeto, penetrando en su esencia, este se constituye en un camino metodológico que el docente emplea para que el estudiante

pueda concientizar el objeto de la profesión pedagógica y para modelar la relación que en este contexto se establece entre Arte y Pedagogía.

El método de modelación le confiere al proceso de profesionalización que desarrollan profesores y alumnos un carácter autorregulador que se vincula con la naturaleza del proceso pedagógico profesional, en tanto modela el proceso de conocimiento profesional, llevándolo a un plano reflexivo como vía para lograr el despertar de la conciencia profesional del estudiante.

La profesionalización del proceso queda, de esta manera, connotada por la demostración por modelos, dado que al ofrecer un patrón al estudiante a través de su propia formación, el docente hace evidente la esencia del ejercicio pedagógico a través de una interacción de calidad con el educando, así, éste asume la profesión, a través del modelo dinámico que le brinda el profesor, se identifica con ella de forma activa, se apropia de sus categorías y principios, de sus postulados básicos, en fin se apropia del método instructivo-educativo, elemento que refleja su inclinación motivacional; este permite además construir el accionar profesional del futuro instructor de arte.

Este principio se materializa cuando se toman en consideración las siguientes reglas.

- Promoción por parte del docente de la concientización del carácter pedagógico de la profesión en todas las esferas de actuación profesional.
- Estructuración de los componentes académicos, preprofesionales y extracurriculares a partir de la naturaleza artístico-pedagógica de la profesión.
- Construcción de proyectos de vida profesionales artístico-pedagógicos.
- Sistematización profesional artístico-pedagógica.
- Integración en la formación de la experiencia pedagógica.
- Vinculación teórico-práctica pedagógica de la profesión.

La **profesionalización artístico-pedagógica** queda definida entonces como el proceso a través del cual se propicia, inicia, aumenta y adecua la formación de conocimientos, habilidades, valores, sentimientos y cualidades de carácter psicopedagógico y artísticas que les permite a los estudiantes un modo de hacer, pensar y sentir consecuente con la

profesión artístico-pedagógica.

La motivación profesional pedagógica del instructor de arte se facilita desde su formación profesional, dado que desde esta perspectiva es posible articular los múltiples factores que intervienen en este proceso marcadamente personalizado.

El método formativo de la creatividad artístico-pedagógica para la motivación profesional pedagógica del instructor de arte se configura atendiendo a los procedimientos que lo articulan, resultantes de la integración de sus precedentes como referentes teóricos, se adecua a las particularidades del proceso de motivación profesional pedagógica de este especialista.

En la motivación profesional de este estudiante se integran la inclinación hacia la especialidad, como aspecto específico, con la inclinación hacia la profesión, que en este caso particular es la de educar desde una perspectiva artística, de manera que motivar profesionalmente desde la mirada del instructor de arte implica la unidad entre **Arte y Pedagogía**, por cuanto es imposible instruir y educar óptimamente, sin las herramientas que le ofrece esta ciencia al profesional.

De manera que la instrucción en arte, a través del arte y para el arte tiene como garante de calidad la motivación hacia el propio arte y hacia la Pedagogía como instrumento científico que viabiliza este proceso.

Otro elemento importante a considerar es la influencia de los aspectos académicos plasmados en el currículo, un buen ejercicio pedagógico requiere de profundos conocimientos de la Psicología y la Pedagogía junto a otras ciencias de la educación, esto conduce a tomar en consideración la insoslayable necesidad de dotar a los instructores de arte desde su formación profesional de los aspectos más esenciales de la Pedagogía y la Psicología como ciencias fundamentales y dinamizadoras de su ejercicio profesional. Sólo así es posible vislumbrar un rol activo y dinámico como sellos de calidad del ejercicio profesional.

Por lo expuesto se considera que el método formativo de la creatividad artístico-pedagógica para la formación de la motivación profesional pedagógica del instructor de arte consta de los siguientes procedimientos:

- Familiarización pedagógica profesional.
- Habilitación pedagógica profesional.
- Sensibilización artístico-pedagógica.
- Elaboración artístico-pedagógica.
- Socialización artístico-pedagógica.

La **familiarización pedagógica profesional** tiene como fin acercar a los instructores de arte a su desempeño profesional, para ello es necesario tener en cuenta su inclinación afectivo-cognitiva, que se expresa en la elaboración de proyectos de vida profesional, además el necesario equilibrio emocional que requiere un instructor de arte, quien connota, impulsa y requiere la necesidad de desarrollar determinados aspectos de orden cognitivo instrumental que les permita operar oportuna y eficientemente en la solución de las problemáticas profesionales relacionadas con la enseñanza del arte a través de tareas comunicativas, didácticas, orientadoras e investigativas.

Se precisa entonces de un proceso de habilitación pedagógica profesional como aspecto sustantivo del proceso de formación profesional artístico-pedagógico.

La **habilitación pedagógica profesional** es el proceso que integra el conjunto de actividades encaminadas a proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades y formar capacidades de carácter pedagógico en el instructor de arte en formación, a fin de que este se apropie de manera activa y crítica de los mismos a través de acciones que posibilitan el desarrollo de los rasgos identitarios de la profesión.

Este proceso tiene como características fundamentales su carácter práctico, humanista y específico.

Lo práctico viene dado por las particularidades de las actividades que realiza en su formación profesional al vincularse con el contenido del ejercicio de la profesión - a través de la observación, preparación e impartición de talleres y otras actividades relacionadas con la profesión – así como en su desempeño, donde realiza acciones de caracterización psicopedagógica, entrevistas y otras más específicas relacionadas con el perfil artístico-pedagógico.

El carácter humanista se revela en su propia formación al expresar los sentimientos de amor hacia la profesión, revertido en la conducta que deben asumir con los niños, adolescentes y jóvenes con los cuales tiene que interactuar para la impartición de los talleres de apreciación y de creación artística y otras actividades que tributan a su cultura general integral a partir de lo artístico, significando el aporte que hace el arte en la liberación y dignificación de los seres humanos como expresión de su identidad.

Lo específico de la *habilitación pedagógica profesional* se manifiesta en las características que tienen las diferentes especialidades artísticas, lo que requiere de un desarrollo creativo sistemático por parte de los instructores de arte, donde se integre la cognitivo con lo emocional como rasgo que debe distinguir el proceso de enseñanza de las artes.

La finalidad de la *habilitación pedagógica profesional* es hacer al estudiante apto para desempeñar la profesión artístico-pedagógica, dotándolo de herramientas de carácter instrumental que le posibiliten un saber hacer a nivel suficiente, es por tanto, un proceso que se caracteriza por su carácter de instrumentación pedagógica profesional, en el que se desarrollan habilidades tales como:

- Habilidad de comunicación educativa.
- Habilidades didácticas.
- Habilidad para la caracterización y el diagnóstico psicopedagógicos.
- Habilidad para la orientación educativa.
- Habilidad para el desarrollo de la apreciación, la creación y la promoción artística.

El desarrollo de estas habilidades favorece la aparición y formación de la motivación profesional pedagógica como aspecto articulado de manera diferenciada a la inclinación afectivo-cognitiva, logrando una sensibilización con su futuro desempeño artístico-pedagógico.

La **sensibilización artístico-pedagógica** se comprende como el proceso articulado por el conjunto de influencias educativas de profunda naturaleza afectiva que tiene por

finalidad la autorregulación emocional de los estudiantes con el propósito de capacitarlo para la educación emocional de sus discípulos, esto implica el desarrollo de procesos tales como la comprensión del otro y la propia, la aceptación, el amor, la solidaridad, la necesidad de compartir sus impresiones y la intimidad psicológica, en estrecha relación con sus cualidades personales y profesionales, entre los que se destacan la autoestima, la autocomprensión con base en la motivación profesional como aspectos claves para el desarrollo integral del instructor de arte.

La *sensibilización artístico-pedagógica* se encamina de manera fundamental al fomento de la alegría, la aceptación, la empatía y el respeto como mecanismos de interacción profesor-alumno, alumno-alumno que hacen de la formación profesional un trayecto de satisfacción, de motivación y disfrute de las actividades relacionadas con la profesión.

Es por tanto un proceso que sintetiza la doble intencionalidad educativa del proceso de formación profesional pedagógica de los instructores de arte: la educación para sí y para el desempeño de la profesión.

La **elaboración artístico-pedagógica** como procedimiento del método para la formación de la motivación profesional pedagógica en los estudiantes de las EIA, expresa y concreta el desarrollo minucioso de los saberes profesionales, de manera que se ilustren respuestas a los problemas de su entorno profesional.

En la perspectiva educativa se trata de enseñar al estudiante a abordar las dificultades desde todos los ángulos y matices, aproximándose a ellos en sus diferentes apariencias, representaciones y enfoques desde una actitud consciente y argumentativa con respecto a su proyección profesional, las respuestas que ofrece a los problemas profesionales a través de las tareas que realiza, requieren pasar por su propia elaboración a través de la movilización de sus recursos personales; se requiere entonces potenciar en los estudiantes la reflexión para estructurar proyectos de vida profesionales, que incentiven y sintetizen la originalidad en la solución a los asuntos profesionales artístico-pedagógicos.

La *elaboración artístico-pedagógica* es el nivel de individualización que hace el alumno sobre los contenidos y expresa una inclinación afectivo-cognitiva de carácter constructivo con respecto a la profesión elegida, es la personalización de los saberes,

actitudes y valores profesionales concretados en acciones transformadoras con carácter desarrollador.

La *elaboración artístico-pedagógica* tributa a la creatividad, lo que significa la construcción y reconstrucción de ideas y saberes profesionales como respuestas a las demandas de la profesión, la realización de proyectos de vida profesionales como propuestas que integran lo académico, lo laboral y lo investigativo, la construcción de medios y de recursos didácticos para facilitar una dinámica productiva en su propia formación y la construcción de una imagen profesional activa, reflexiva y crítica como punto de partida para acciones transformadoras.

La *elaboración artístico-pedagógica* es, en fin, un proceso a través del cual el estudiante hace y rehace su práctica formativa, construyendo con la cooperación del docente las condiciones para su desarrollo profesional y consecuentemente su cultura profesional, estos aspectos se legitiman en el espacio formativo en el que se desarrollan, siendo de notable importancia en ello la socialización con sus compañeros de estudio.

La **socialización artístico-pedagógica** mediatiza la acción pedagógica estimuladora a través de las funciones socio-psicológicas de su organización y estructura social. Como vía de socialización, a través del grupo escolar se ejerce una acción mediada, indirecta sobre cada uno de sus miembros y directa sobre sus vínculos, interacciones, metas, objetivos y expectativas comunes, que se convierten en estímulos del desarrollo motivacional a nivel grupal e individual y que influyen en el clima psicológico.

La creación y recreación de espacios de intercambios formativos profesionales facilitan la *socialización artístico-pedagógica*, en ellos se debe potenciar y estimular un sentido positivo de lo afectivo vivencial para que los instructores de arte en formación perciban el acto de enseñar y aprender, de educar como un acto generador del placer de vivir juntos y de contribuir al desarrollo del otro y de sí propio, es un espacio en el que además de apropiarse de las cuestiones científicas que definen la naturaleza, los principios y las leyes que rigen el mundo, también y sobre todo, captan y comprenden la esencia humana, su naturaleza interactiva y emocional y la imprescindible presencia de otros para elevarse como persona y como profesional.

Para desarrollar la *socialización artístico-pedagógica* en los estudiantes que se forman

como instructores de arte, los docentes deben crear un clima sociopsicológico que dé cuenta de aspectos tales como:

- El tratamiento justo y equitativo de cada estudiante por igual.
- Reconocimiento del logro por mínimo que sea y de las cualidades personales positivas, sobre la base de la creencia de que todos poseen estos atributos.
- La cooperación y el diálogo entre los estudiantes para solucionar los problemas personales y grupales que aparezcan.
- La alegría, la aceptación, la empatía y el respeto como mecanismos de interacción.
- La promoción de un liderazgo positivo distribuido entre todos los miembros del grupo.
- La promoción de un estilo de relación asertiva, del desarrollo de la capacidad de escucha, entre los estudiantes y del profesor con los estudiantes.

El método presentado se desarrolla como una espiral heurística a partir de situaciones problemáticas que propician la posibilidad de mejorar su desempeño profesional, en la medida en que realiza transferencias, comparaciones, suposiciones y elaboraciones de aprendizaje profesional, propias de un comportamiento creativo, que conlleva al desarrollo de la creatividad artístico-pedagógica.

CONCLUSIONES

El enfoque pedagógico de la formación profesional del instructor de arte disminuye las limitaciones en su desempeño profesional y contribuye a la sistematización de la lógica artístico-pedagógica en el proceso de formación.

BIBLIOGRAFÍA

Brito, H. y otros (1987). Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos (t. 1,2,3). La Habana : Pueblo y Educación.

Domínguez, L. (2007). La elección de la profesión y el desempeño laboral como contenido esencial del proyecto de vida en la juventud. (En soporte electrónico).

D' Angelo Hernández, O. (2004). Sociedad y Educación para el desarrollo humano. La Habana : Pueblo y Educación.

González Maura, V. (1993). Los niveles de integración de la motivación profesional. Revista Cubana de Psicología, 2, 6 - 9.

González Rey, F. (1983). Motivación profesional en adolescentes y jóvenes. La Habana : Ciencias Sociales.

Ibarra, L. (1990). Los motivos hacia la profesión. Un estudio en jóvenes estudiantes. La Habana : Universidad de La Habana.

Venet Muñoz, R. y otros (2009). Alternativa para el desarrollo de la Motivación Profesional con enfoque personalizado. Ponencia presentada en (Evento Provincial Pedagogía 2009). Teatro Heredia. Santiago de Cuba.

Vigotski, L. S. (1972). Psicología del Arte. La Habana : Pueblo y Educación.

LA INSTRUCCIÓN HEURÍSTICA DE LA MATEMÁTICA ASISTIDA POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMÁTICA Y LAS COMUNICACIONES PARA LA SECUNDARIA BÁSICA

Autor: M.Sc. Yoander Antonio Lahera Vázquez

ESBU "Pedro Véliz Hernández" Yara, Granma

RESUMEN

Este trabajo tiene como premisa atender el desarrollo profesional de los profesores en el nivel educacional Secundaria Básica, estableciéndose un estrecho vínculo entre la calidad del aprendizaje de los educandos y la calidad de la preparación de los profesores para ejercer su profesión, enfatizando en la formación posgraduada, sin obviar su formación inicial, en aras de profundizar sus conocimientos teóricos y metodológicos y mejorar sus prácticas, haciendo uso racional de las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones (TIC), convirtiéndose estas en un medio heurístico auxiliar para la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática en este nivel educativo. Se desarrolla una revisión bibliográfica para desarrollar la instrucción heurística asistida por las TIC en los profesores de Matemática de Secundaria Básica, considerando a las TIC como un medio heurístico auxiliar, siendo así consecuentes con las realidades de la informática educativa en las condiciones actuales de la Educación Secundaria Básica. En la investigación se utilizaron métodos teóricos y empíricos, los que permitieron profundizar en las necesidades, regularidades en el proceso de enseñanza - aprendizaje, generalizar situaciones en el contexto metodológico de los profesores, así como los criterios de directivos, las debilidades y fortalezas de estos, el nivel motivacional y la formación de un modo de actuación heurístico con la mediación de las TIC, poniendo a los mismos en condiciones de resolver los problemas profesionales que se le presenten, de forma más eficaz y rapidez.

Palabras claves: Instrucción heurística, Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

ABSTRACT

This work has like premise to take care of the professional development of the professors in the educational level Basic Secondary School, becoming established a narrow link between the quality of the learning of the pupils and the quality of the preparation of the professors to exercise his profession, emphasizing in the postgraduate formation, without circumventing his initial formation, in altars of deepening his theoretic knowledge and methodology and improving his practices, making out of rational use the Technologies of Information Technology and Communications (TIC), becoming converted these in a half a heuristic auxiliary for teaching and the learning of the Mathematics in this educational level. TIC in Mathematic's professors of Basic Secondary, regarding to them TIC as a half a heuristic auxiliary develops a bibliographic revision to develop the heuristic instruction assisted for them itself, being this the case consequent with the realities of the educational information technology in the present conditions of the Secondary Basic Education. They utilized theoretic methods and empiricists in investigation, the ones that they allowed deepening in the needs, regularities in the process of teaching - learning, generalizing situations in the context methodology of the professors, as well as executives' criteria, the weaknesses and these fortresses, the motivational level and the formation of a mode of heuristic acting with the mediation of them TIC, laying eggs to the same ready to solve the professional problems that turn up to him, of form plus efficacy and rapidity.

Key words: Heuristic instruction, Information Technologies and Communications.

INTRODUCCIÓN

La Educación cubana se enfrenta hoy a cambios en su modelo educativo en aras de perfeccionar el proceso de enseñanza – aprendizaje donde el profesor de Matemática, en los diferentes niveles educativos, debe ser protagonista de su preparación logrando un profesional encaminado a la formación integral de las nuevas generaciones.

En el proceso de formación continua del profesor de Matemática para el nivel medio básico, requiere de una reorientación didáctica y metodológica que satisfaga la integración de esta asignatura en correspondencia con los contenidos esenciales de los programas y el nivel de enseñanza para el cual se forman, propiciando la preparación adecuada para demostrar de forma práctica los conocimientos y habilidades correspondientes a las mismas.

La Matemática, condicionada por el contexto histórico - social en que se desarrolla y actualiza acorde con las nuevas exigencias de los modelos educativos, no puede estar ajena al desarrollo tecnológico, por lo que las tecnologías de la informática y las comunicaciones deben convertirse en una verdadera herramienta de trabajo para la resolución de problemas, haciendo de estas un eficaz y eficiente medio heurístico auxiliar para la enseñanza y el aprendizaje de esta materia en la Secundaria Básica.

En el proceso formativo de los profesores de Matemática, aún no se logra convertir al profesional, desde su formación inicial y luego en la posgraduada, en sujeto activo de su formación. Los métodos que se utilizan no siempre logran su preparación para el diseño, la ejecución y la evaluación de acciones mentales inteligentes, sustentadas en el dominio y el empleo de métodos y procedimientos, esencialmente heurísticos, que estimulen la participación activa en su preparación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática asistido por las TIC. En los programas existen objetivos que están dirigidos a la formación de modos de actuación profesional, sin embargo, faltan precisiones respecto a un modo de actuación heurístico asistido por las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones; sólo en la disciplina Didáctica de la Matemática se hace referencia al tratamiento heurístico de la asignatura, no haciéndose énfasis en el uso de las TIC como medio heurístico auxiliar.

Al realizar el diagnóstico fáctico se pudo constatar que como principales deficiencias en la formación continua de los profesores de Matemática en la Secundaria Básica se tienen:

- Los profesores en ejercicio no han recibido la influencia de preparaciones metodológicas, ayudas metodológicas o cursos de posgrado relacionados con la dirección de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática con carácter heurístico, donde se integren didácticamente las TIC como un medio heurístico auxiliar, por tanto, carecen de un modo de actuación heurístico.
- Es insuficiente la explotación de las TIC en el desarrollo de las clases de Matemática de Secundaria Básica

Debido a que existen:

- Limitaciones en la preparación teórico-práctica de los docentes, para dar tratamiento a la Matemática en Secundaria Básica.
- Insuficiente conocimiento de cuál debe ser su modo de actuación profesional para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje heurístico asistido por las TIC.

Situación que provoca como **problema científico**: Insuficiencias en el modo de actuación de los profesores de Matemática de Secundaria Básica que limita el enfoque heurístico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Matemática.

En Cuba, la idea de la utilización de recursos heurísticos en las clases de Matemática se tiene de los prestigiosos educadores D. M. Escalona y R. Albo, así como en una de las más su destacada discípula Silvia Hernández Montes de Oca, a partir de la cual se habla de Instrucción Heurística de la Matemática.

Después de una revisión bibliográfica de temas relacionados con la instrucción heurística, los autores comprobaron que varios investigadores han hecho alusión al tema en cuestión. Tales como (Fernández, 2009), expresándola como un proceso y resultado de la enseñanza y el aprendizaje, por los profesores en formación, de los conocimientos, habilidades, procedimientos generales y específicos de la heurística, la formación de valores y de un modo de actuación heurístico interdisciplinario, que les permita resolver y enseñar a resolver problemas escolares en general,

(Hernández,1990), la define como “la enseñanza consciente y planificada de reglas generales y especiales de la heurística para la solución de problemas”, (Ballester, 1992, pp.225) como : la enseñanza consciente y planificada de reglas generales y especiales de la heurística para la solución de problemas, para lo cual es necesario que, cuando se declaren por primera vez las mismas explícitamente, se destaquen de un modo claro y firme, y se recalque su importancia en clases posteriores hasta que los alumnos las aprendan y utilicen independientemente de manera generalizada, por lo que debe ejercitarse su uso en numerosas y variadas tareas.

Todos tienen mucha similitud en cuanto a definirla como un proceso de enseñanza, de forma planificada y consciente, que contribuye a la formación tanto de los profesores como a la de los educandos, no obstante, es importante distinguir que entre Fernández y Hernández difieren en cuanto a criterios referidos a modos de actuación, formación de valores y de reglas generales y especiales de la heurística, además existe discrepancias entre Hernández y Ballester que podría explicarse mediante la declaración explícita de estas reglas hasta que los alumnos las aprendan y utilicen independientemente de manera generalizada, por lo que debe ejercitarse su uso en numerosas y variadas tareas.

A pesar de todos los aportes realizados por estos autores, se debe inferir que en las soluciones aportadas por ellos, no se tienen experiencias donde se aplique la instrucción heurística de la Matemática con la utilización de las tecnologías durante el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje con el objetivo de elevar la calidad de la preparación de los profesores en esta materia.

Los autores de este trabajo, asumen la definición de instrucción heurística de la Matemática dada por (por Ballester y otros.) la reconoce como: la enseñanza consciente y planificada de reglas generales y especiales de la heurística para la solución de problemas, para lo cual es necesario que, cuando se declaren por primera vez las mismas explícitamente, se destaquen de un modo claro y firme, y se recalque su importancia en clases posteriores hasta que los alumnos las aprendan y utilicen independientemente de manera generalizada, por lo que debe ejercitarse su uso en numerosas y variadas tareas.

En este sentido, la Instrucción Heurística de la Matemática, presupone así el conocimiento y empleo consciente de tres tipos fundamentales de recursos heurísticos: Medios heurísticos auxiliares, Procedimientos heurísticos y El Programa heurístico General.

Resultados del trabajo:

La metodología que se presenta se sustenta en un modelo didáctico modelo didáctico de instrucción heurística asistida por las TIC a la preparación teórica y metodológica de los profesores de Matemática de Secundaria Básica, favoreciendo un modo de actuación heurístico asistido por las TIC, al conducir el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Matemática en la Secundaria Básica. De ahí que, permite la concatenación de lo particular con lo general y de lo concreto con lo abstracto; situación que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura en las escuelas, favorece la vinculación de la teoría con la práctica y viceversa.

En su condición de proceso, la aplicación de la metodología presupone una secuencia de etapas y cada etapa es, a su vez, una secuencia de acciones o procedimientos. Por ello se requiere de la explicación de cómo opera en la práctica, cómo se integran las etapas, los métodos, los procedimientos, medios y técnicas y cómo se tienen en cuenta los requerimientos en el transcurso del proceso.

La metodología parte del objetivo siguiente: Desarrollar en el proceso de formación continua de los profesores de la asignatura Matemática de la Secundaria Básica, la instrucción heurística, donde se incluya didácticamente las TIC, para favorecer un modo de actuación profesional que se corresponda con las exigencias actuales de este subsistema del Sistema Nacional de Educación.

Las principales características de la Metodología son:

I. Objetivo general: instrumentar en el proceso de formación continua de los profesores de la asignatura Matemática de la Secundaria Básica, la instrucción heurística, donde se incluya didácticamente las TIC, para favorecer un modo de actuación profesional que se corresponda con las exigencias actuales de este subsistema del Sistema Nacional de Educación.

II. Fundamentación de la metodología:

La metodología tiene como sustento teórico conceptual las premisas, el sistema categorial y los principios de la educación secundaria básica, así como los aspectos teóricos que se asumen respecto a la instrucción heurística de la Matemática en la Didáctica de la Matemática, los resultados de tesis de maestría y doctorales referentes a este tema, que facilita la preparación teórica-metodológica y didáctica de los profesores de la asignatura Matemática, que redundará en una mayor y mejor proyección social en esta dirección.

- Crear un modo de actuación heurístico en los profesores y puede ser aplicado en cualquier momento del curso escolar.
- El trabajo se estructura sobre la base del diagnóstico (en las esferas cognitiva instrumental y motivacional-afectiva).
- Los profesores participan en la construcción de sus conocimientos y el equipo de investigadores se convierten en mediadores, supervisores y controladores de la instrucción heurística.
- La formación matemática y tecnológica se desarrolla unida a la formación didáctica.

III Etapas y procedimientos.

Las etapas de la metodología se denominan:

1. Etapa de entrenamiento.
2. Etapa de planificación.
3. Etapa de desarrollo.
4. Evaluación.

A continuación se describe cada una de ellas.

1. Etapa de entrenamiento

Objetivo:

Instrumentar la preparación teórica de los docentes respecto a la instrucción heurística de la Matemática asistida por TIC, así como eliminar las insuficiencias informáticas e informacionales.

Esta etapa debe ejecutarse en dos niveles e implica las acciones siguientes:

1. Determinación de las necesidades básicas individuales de los profesionales encaminadas a la formación de un modo de actuación heurístico para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Determinación de las necesidades básicas colectivas de los profesionales encaminadas a la formación del modo de actuación heurístico para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para profundizar en las necesidades de los profesionales en formación, pueden aplicarse: controles a clases, ayudas metodológicas, la observación del desempeño e instrumentos evaluativos. Estos deben contemplar preguntas que evalúen la presencia de los indicadores previstos para la evaluación, y en relación con el contenido del modo de actuación. Se sugiere aplicar encuestas y entrevistas grupales e individuales.

2. Etapa de Planificación.

Objetivo:

Asegurar las condiciones mínimas necesarias bajo las cuales se debe dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje heurístico de la Matemática mediado por TIC.

Precisiones metodológicas: Su propósito fundamental es que los profesores planifiquen cómo orientar a los estudiantes para conducirse en un proceso de enseñanza-aprendizaje heurístico mediado por TIC, a partir de los conocimientos y habilidades que poseen y que se fortalecen durante la instrucción de que ha sido objeto.

Se deberá lograr que los profesores puedan:

1. Diagnosticar el estado de preparación de los estudiantes a los que van dirigidas sus clases respecto a la utilización de los procedimientos heurísticos en la resolución de problemas escolares, con el soporte de las TIC.

2. Proponer actividades dirigidas a que los profesores, con los conocimientos de Didáctica de la Matemática perfeccionen la planificación de sus clases, con un enfoque heurístico y mediado por las TIC.

Transcurre durante las formas de concreción del modo de actuación heurístico en el proceso formación continua de los profesores de Matemática., es donde se realiza la planificación de los procesos de formación del referido modo.

Deben precisarse las acciones, las tareas y las alternativas didácticas que se explican en las formas de concreción para el empoderamiento de una instrucción heurística asistida por las TIC, así como para la formación de un modo de actuación heurístico.

En correspondencia con las necesidades básicas y las potencialidades que se infieren del diagnóstico, deben planificarse las formas y las vías de atenderlas, para ello deben tenerse en cuenta:

- Considerar las posibilidades que brindan las fortalezas de los profesionales de forma individual y en grupo.
- Precisar en qué momento se aborda cada elemento del contenido del modo de actuación.

3. Etapa de desarrollo.

Objetivos:

1. Propiciar modo de actuación heurístico en los profesores ante la resolución de problemas en sentido amplio y su enseñanza, con el apoyo de las TIC
2. Propiciar un modo de actuación en los profesores de matemática dirigido a cómo deben controlar y evaluar el desempeño de sus estudiantes respecto a la utilización de los procedimientos heurísticos a la vez que interactúan con las TIC, lo que constituye una importante habilidad en la resolución de problemas escolares y su enseñanza.

Precisiones metodológicas: Para lograr un efectivo empoderamiento en los profesores de las habilidades para utilizar los recursos heurísticos en la solución de problemas en sentido amplio, se deben tener en cuenta el diagnóstico, la estructuración del sistema de conocimientos, habilidades y todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque heurístico de forma integrada, que puedan establecerse a partir de la interacción con las TIC.

Consiste en la ejecución de las formas de concreción previstas en el paso de proyección. Se relaciona directamente con los cuatro procesos para la formación del modo de actuación heurístico para la dirección de la enseñanza-aprendizaje, en el proceso formación continua del profesor. En ella se ejecuta la proyección que se considera en el paso anterior de esta metodología.

Este paso permite realizar ajustes, acordes con las condiciones en que se logra la formación del modo de actuación heurístico para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en él debe considerarse:

- La efectividad de las relaciones entre profesores y educandos entre sí para el desarrollo de las actividades.
- La calidad del desempeño en la resolución de problemas didáctico-metodológicos, que debe incrementarse en la medida en que la formación del modo de actuación heurístico sea efectivo y responda a sus necesidades.
- Las alternativas didácticas previstas para emplear en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben ser aplicadas, de forma consciente, y responder a las necesidades individuales y colectivas.
- La ejecución de los procesos debe estar condicionada por las características individuales y grupales, de acuerdo con los conocimientos precedentes y, en correspondencia con los indicadores para la evaluación.
- La inclusión del tema de la formación del modo de actuación heurístico puede introducirse como objeto de análisis en las ayudas metodológicas e inspecciones.
- La creación de un clima que favorezca la comunicación entre las personas implicadas en el proceso, y que eleve el nivel de compromiso de los profesores.

Las actividades fundamentales de este paso son:

1. Ejecución de las acciones previstas en la introducción de la formación del modo de actuación heurístico en el proceso formativo del profesional.

Se ejecuta la acción de familiarización. Se realiza la regulación, a partir de los resultados de las actividades docentes y el uso de la evaluación, en correspondencia con el diagnóstico.

Se ejecutan las tareas previstas para esta acción, se trabaja de manera diferenciada según el diagnóstico.

Una vez que se corrobora que los profesionales poseen una instrucción heurística asistida por TIC, se inicia la planificación y se ejecutan las tareas, se aplican las alternativas didácticas y se evalúan los resultados.

Cuando los profesionales muestran avances se está en condiciones de cambiar a una fase superior.

2. Ejecución de las acciones previstas en el desarrollo.

Se ejecuta la acción: orientación del trabajo colectivo para la elaboración de estrategias de solución. Los resultados se evalúan a partir de controles e intercambios y se aplica la reproducción. Se valora el grado de responsabilidad, motivación, implicación personal. Ello posibilita la elección de jefes de equipos. Se consideran los efectos del componente académico sobre el laboral-investigativo, y viceversa; así como, las habilidades profesionales que exige en el plan de estudio y el cumplimiento de los indicadores previstos.

Lo anterior permite ajustar la planificación y el paso, a la acción de orientación del trabajo individual en la elaboración de estrategias de solución. Pueden existir miembros del grupo que trabajen en equipos y, otros, de forma independiente, en correspondencia con el diagnóstico.

La acción de ampliación de los procedimientos heurísticos se ejecuta, a partir de considerar los diferentes conocimientos que posee el profesor. Estos deben lograr resolver problemas escolares con la aplicación del método de trabajo independiente con la utilización de los procedimientos heurísticos.

4. Evaluación.

Objetivo: La evaluación de la formación del modo de actuación heurístico en el profesional. A esta le corresponde la función de valorar en qué grado y con qué profundidad se produce el cambio del estado inicial al deseado.

La evaluación del empoderamiento de una instrucción heurística asistida por las TIC de los profesores para su preparación con vistas al perfeccionamiento de su labor y la evaluación del profesional para la dirección proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la formación de un modo de actuación heurístico. Para su corroboración pueden utilizarse la observación, la encuesta, la entrevista, entre otros.

En este paso se conoce el estado real de la formación del modo de actuación heurístico y se esclarecen las causas de las deficiencias y se determinan las vías para su erradicación. El seguimiento contribuye a consolidar la información para la toma de decisiones en la ejecución. La evaluación termina con la valoración de la efectividad del proceso.

Este paso no puede verse como el último y separado de las demás. Los efectos de la evaluación permiten tomar decisiones en relación con los procesos de la formación de una instrucción heurística así como de la formación de un modo de actuación heurístico, favoreciendo la realización de ajustes y propicia valorar si existe correspondencia entre las necesidades derivadas de las otras etapas.

La evaluación puede permitir:

- Determinar el grado de eficiencia de los resultados, la situación inicial y final de la formación del modo de actuación heurístico para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, los efectos en el aprendizaje y en la preparación para el desempeño profesional.
- Valorar la efectividad de la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje planificado.
- Proponer las opciones pertinentes para la toma de decisiones, dirigidas a la reafirmación de los aciertos y la corrección de las deficiencias.
- Valorar la efectividad del proceso planificado en la formación del profesional, para ello, se pueden determinar los logros y las dificultades lo que permitirá su regulación.

Es importante considerar el papel del sujeto como elemento activo en la solución de los problemas de aprendizaje y los didáctico-metodológicos para su desempeño profesional. Analizar la personalización del proceso de mejoramiento, la unidad de lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo. Debe cuestionarse si se produce un cambio en su modo de actuación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, son esenciales las formas de evaluación propuestas.

El control comienza desde el primer paso de la metodología. Se realiza a partir de los resultados del aprendizaje y de la preparación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje; y se refleja en la consecución de los objetivos del proceso formativo.

Las limitaciones en el cumplimiento de las acciones de un paso de la metodología, tiene influencias en el resto, lo que evidencia su carácter sistémico. Existe relación directa entre los componentes del modelo de formación del modo de actuación heurístico y los pasos de la metodología. El carácter sistémico de los componentes del modelo hace que estén presentes en todos los pasos de la metodología.

CONCLUSIONES

Con el estudio realizado en este trabajo se pudo conocer los antecedentes y referencias relacionadas con la instrucción heurística de la matemática y su relación con el desarrollo de las tecnologías de la informática y las comunicaciones durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Matemática.

Permitió conocer las tendencias de la instrucción heurística de la matemática y su relación con el desarrollo de las tecnologías de la informática y las comunicaciones durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Matemática durante su evolución en Cuba.

Constituyen elementos novedosos en esta investigación y para la Didáctica de la Matemática: el modo de actuación heurístico de los profesores de Matemática de la Secundaria Básica, donde se incluyen didácticamente las TIC, como medio heurístico auxiliar.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, A. (2012). Concepción didáctico-metodológica para el proceso de enseñanza práctica de la Soldadura, en la entidad productiva. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive". Pinar del Río.

Ballester Pedroso, S. (1992). *Metodología de la Enseñanza de la Matemática* (Vol. Tomo I). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Barrueco Gallardo, Luis E. (2009). Metodología para el proceso de elaboración de Software Educativo en los Institutos Superiores Pedagógicos. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "José Martí Pérez", Camagüey.

Bermúdez, R. (1996). Teoría y metodología del aprendizaje. La Habana: Pueblo y Educación.

Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Fundación Santillana, Los desafíos de las TIC para el cambio Educativo (pp.113-126). Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>

Crespo Hurtado, Eric (2007). Modelo didáctico sustentado en la heurística para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática asistida por computadoras. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara.

Fernández Doural, R. (2000). La instrucción heurística de la Matemática: una herramienta importante para lograr una cultura general integral en estudiantes de Secundaria Básica. Manzanillo. En COMPUMAT 2000. Sociedad Cubana de Matemática y Computación. Manzanillo. Granma. Cuba.

Fernández Doural, Reynaldo (2009). Modelo didáctico sobre la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque heurístico e interdisciplinario de la disciplina Matemática para la Secundaria Básica y su metodología. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba, 2009.

Fernández Doural, R. (2015) El desarrollo de un pensamiento integrador en los estudiantes de la carrera Matemática-Física desde un enfoque lógico, heurístico e interdisciplinario.

Fernández Doural, Reynaldo (2017). "Estrategia didáctica para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje heurístico-interdisciplinario de la Matemática asistido por Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Publicación en I Simposio Internacional de la Red de Investigadores de la CIT. Ciencia e Innovación Tecnológica 15/12/2017 ISBN 978-959-7225. Grupo I Órganos de Editores Científicos.

Fernández, Judith y Gort, Margarita. Los procedimientos de solución con carácter heurístico en las clases de Matemática.

Pérez, María Angélica y otros. Aprendizaje de la Matemática utilizando herramientas del Aula Virtual.

METODOLOGÍA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA APRECIACIÓN FOTOGRÁFICA EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Autor: DrC. Yovany Alvarez García, ovany.alvarez@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río

RESUMEN

La fotografía como manifestación de las artes plásticas, juega un importante papel en la representación de las actividades políticas, sociales, científicas y culturales de la humanidad, de tal manera que se erige en verdadero documento social. La fotografía ha permitido reafirmar su posicionamiento en la iconosfera contemporánea y su importancia como fuente de conocimiento del mundo que nos rodea, por lo que apreciarla en su justa medida se convierte en un reto para el hombre. La presente ponencia parte de identificar insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de obras fotográficas, en los estudiantes de la Universidad de Pinar del Río (UPR). A partir de esta valoración inicial, se plantea como objetivo, elaborar una metodología que contribuya al proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de obras fotográficas, en los estudiantes de la UPR. La metodología consta de: objetivo general, fundamentación, un aparato teórico-cognitivo y otro metodológico con etapas para su ejecución y la evaluación.

METHODOLOGY FOR THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF PHOTOGRAPHIC APPRECIATION IN UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

Photography as a manifestation of the plastic arts, plays an important role in the representation of the political, social, scientific and cultural activities of humanity, in such a way that it becomes a true social document. Photography has reaffirmed its position in the contemporary iconosphere and its importance as a source of knowledge of the world that surrounds us, so appreciating it in its proper measure becomes a challenge for man. This presentation starts from identifying insufficiencies in the teaching-learning process for the appreciation of photographic works, in the students of the University of Pinar del Río (UPR). From this initial assessment, the objective is to develop a methodology that contributes to the teaching-learning process for the appreciation of photographic works in the students of the UPR. The methodology consists of: general objective, foundation, a theoretical-cognitive apparatus and another methodological one with stages for its execution and evaluation.

INTRODUCCIÓN

“Al juzgar obras de arte, hay que considerar el espíritu que las anima y la manera de expresarlo”
Martí (1975, p. 471)

El mundo contemporáneo es dominado por la imagen visual. Desprenderse de las imágenes constituye una tarea extremadamente difícil para el hombre, en tanto forman parte indisoluble de su vida. Se considera que gran parte de la información se recibe por los analizadores visuales, de manera que comprender lo que se ve se convierte en prioridad y en una de las claves de los tiempos actuales.

En correspondencia con lo planteado la investigadora Seijas (2011, p. 3), considera: “(...) es cierto que el mundo es cada vez más visual, no queda claro qué significa lo que se ve, ni existe un total entendimiento de la estética con la que se abordan las distintas problemáticas”

Los elementos aludidos por la autora antes citada, unido a la crisis de la sensibilidad y al incremento de lo que se ha llamado analfabetismo visual imperante, conducen a asumir posiciones que reclamen la potenciación de la apreciación en materia del arte como una alternativa para la solución de esta problemática. En este contexto la Educación Artística (EA) se revela como una necesidad para contribuir a la apreciación de las artes.

Dentro de la EA, las artes plásticas se revelan como una de sus manifestaciones fundamentales, en la que el artista con recursos plásticos, refleja su visión del mundo. Dentro de ella, la fotografía es una de las manifestaciones plásticas con la que más se interactúa a diario. Imágenes fotográficas abundan en ámbitos sociales muy diversos: los medios gráficos, la publicidad, las redes sociales, la propaganda política, periódicos, libros, revistas y demás publicaciones. La fotografía forma parte de la práctica social y su inserción en la cultura visual general de la contemporaneidad ha venido a dinamizar un mundo cada vez más globalizado, que el estudiante universitario debe ser capaz de comprender. Apreciarla, comprenderla, conocer su significado y su abordaje estético implica hoy un reto para este estudiante.

La apreciación de la fotografía posibilita el desarrollo de la sensibilidad del estudiante universitario, su gusto estético y favorece su desarrollo cultural, enriquece sus

conocimientos sobre el mundo que les rodea y su historia, al ser la obra fotográfica portadora de la memoria visual de las naciones. Además, desarrolla su capacidad de observación, en una manifestación del arte que ha alcanzado una gran presencia en la actualidad, a partir del desarrollo tecnológico y a su valor ético-estético, a la vez que contribuye a la formación de una cultura general integral. Es importante acotar que la lectura de la obra fotográfica le permite al estudiante universitario desarrollarse adecuadamente en un mundo cambiante y aplicar sus conocimientos a otras manifestaciones del arte.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en los libros de textos, en los medios audiovisuales, aparece la fotografía en todos sus géneros. Esta comunica a través de los componentes del lenguaje visual, que el estudiante debe saber desentrañar a partir del uso de sus habilidades apreciativas.

Fue necesario continuar profundizando en el estudio exploratorio para diagnosticar preliminarmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la apreciación fotográfica en los estudiantes universitarios, específicamente de la carrera EA. Como resultado de las indagaciones teóricas y empíricas realizadas en la fase exploratoria previa a esta investigación, que tienen como antecedentes los estudios que formaron parte de la tesis de maestría defendida por el autor en el 2012, se identificaron las siguientes **fortalezas**:

- El interés mostrado por parte de los estudiantes por participar en espacios expositivos que tengan que ver con las manifestaciones de las artes plásticas.
- La existencia de especialistas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la apreciación fotográfica, entiéndase el educador de arte e instructor de arte.
- La UPR se encuentra ubicada en un ambiente favorable, donde museos, salas expositivas y proyectos comunitarios forman parte de su entorno sociocultural.

Sin embargo, se identificaron como **insuficiencias** las siguientes:

- Inadecuada utilización de herramientas didácticas por parte del educador del arte para desarrollar adecuadamente la apreciación de la fotografía.

- Inadecuada identificación de los elementos de la vida y la obra de los fotógrafos más significativos de la historia del arte universal, cubano y local.
- Limitaciones en la interpretación de los elementos técnico-formales de la que es contentiva la fotografía como manifestación de las artes plásticas.
- Insuficiente reconocimiento de la fotografía como manifestación de las artes plásticas y su influencia en los sentimientos, puntos de vista y sensibilidad.

Por ello se traza como **objetivo general**: elaborar una metodología que contribuya al proceso de enseñanza-aprendizaje de la apreciación fotográfica, en los estudiantes de la carrera Educación Artística.

El estudio empleado en esta investigación es de tipo descriptivo, ya que se pretende describir el estado en que se encuentra el proceso de enseñanza-aprendizaje de la apreciación fotográfica, mediante el análisis de sus características propias y de los principales artistas del lente fotográfico y sus obras más significativas. Se parte del método generalizador: Dialéctico-materialista. Se emplearon métodos teóricos, empíricos y estadísticos.

DESARROLLO

Algunas consideraciones teóricas de la apreciación de la fotografía

En relación con la apreciación, Portu et al. (1980), plantean que es” (...) la posibilidad de emitir un juicio con discernimiento, de valorar críticamente y de saber las razones del porqué nos gusta una cosa”(p. 79).

En esta definición la apreciación se muestra como la posibilidad de discernir, de enjuiciar, de valorar con criterio propio una obra de arte. Se estima que para valorar críticamente una obra plástica, el receptor debe poseer conocimientos sólidos que le permitan justificar su posición. Por otra parte, aunque en la definición se alude al componente afectivo que despierta la obra en el receptor, este no se muestra de manera explícita, componente que posee gran significación en la apreciación, al permitir la implicación emocional del receptor con la obra, propiciar el amor al arte, desarrollar sentimientos y gustos estéticos, al tiempo que forma un receptor más culto y sensible ante el hecho artístico.

Por otro lado Eisner, 1992, plantea que:

La apreciación ocurre en un contexto de interacción valorativa, en la misma el observador a la par que busca, fundamenta su búsqueda, entre otras experiencias estéticas pasadas que, según la educación recibida y la edad, podrán llegar a ser más o menos acabadas. Esta actividad (...) requiere de la participación de la crítica, la estética y la historia del arte. (p. 26)

Esta definición aporta elementos importantes, relacionados estos con la idea de que la apreciación está determinada por las experiencias estético-artísticas, la edad y la formación de valores de diversa índole. Aunque se considera que iniciarse en la apreciación no implica poseer conocimientos sólidos de disciplinas como: Crítica, Estética e Historia del Arte. Se debe poseer un conocimiento elemental que le permita al receptor interactuar con la obra y otros receptores de forma conciente. La apreciación tiene lugar en un contexto donde se valora, se busca y se fundamenta el criterio que se tenga de una obra determinada.

Muchos autores consideran la apreciación de las artes plásticas como una actividad co-creadora que realiza el receptor ante una obra determinada. Es asumido, además, como un proceso en el que se aprende de las artes. Al respecto Aroche (2003), considera que:

El aprendizaje artístico es un proceso dinámico y propio del alumno (con o sin aptitudes hacia las artes), el cual requiere de secuencia de acciones con objetivos precisos orientados hacia el mismo. Mediante este aprendizaje, el estudiante asimila de forma activa y creativa conocimientos, ideas, habilidades, capacidades y destrezas para *apreciar* y comprender el arte como fenómeno cultural y producir de manera espiritual y material, además de desarrollar actitudes, convicciones, hechos, conceptos relacionados con su cultura y valoraciones ético-estético-artístico. (p. 2)

Aroche sitúa la apreciación en un contexto educativo, donde el estudiante como protagonista ejecuta acciones en función del aprendizaje de la apreciación de la obra. Es dinámico, en tanto tiene un carácter interdisciplinar y se vincula con diferentes ciencias como la Estética, la Historia del Arte, la Filosofía, la Crítica de Arte, la

Semiótica, la Sociología, la Psicología, entre otras. Reconoce que la sistematización de acciones, contribuye a la efectividad de la apreciación, por lo que la labor del maestro bien orientada hacia la enseñanza del mismo es determinante.

El autor coincide con los criterios de Aroche, quien tiene en cuenta el valor de la mediación como elemento indispensable para lograr el desarrollo de la apreciación de las artes plásticas. Se concuerda con la idea expresada al considerar que para apreciar las artes plásticas no necesariamente el estudiante debe poseer actitudes hacia las artes. Apreciar constituye una habilidad que puede ser desarrollada en los estudiantes, por tanto debe ser enseñada.

Cabe preguntarse qué es la fotografía. En un primer acercamiento al concepto Gernsheim, 1962, refiere que:

La fotografía es la única “lengua” comprendida en el mundo entero, y al acercar todas las naciones y culturas enlaza a la familia humana. Independiente de la influencia política -allí donde los pueblos son libres-, refleja con veracidad la vida y los acontecimientos, nos permite compartir las esperanzas y angustias de otros, e ilustra las condiciones políticas y sociales. Nos transformamos en testigos presenciales de la humanidad e inhumanidad del género humano. (p. 266)

En esta definición se alude a la capacidad de la fotografía para captar la atención del que aprecia, gracias a su permanencia en diferentes medios de difusión masiva, a su afiliación a los medios gráficos, la publicidad, la propaganda política, periódicos, libros y revistas. El acercamiento a ella compromete al receptor con la historia de vida de una cultura determinada, mostrando una concepción del mundo que puede compartirse o no.

Por su parte Barthes (1979, p. 29), considera que “La fotografía reproduce al infinito únicamente lo que ha tenido lugar una sola vez: la fotografía repite mecánicamente lo que nunca más podrá repetir existencialmente”. De ahí su importancia documental, la de registrar un momento, que a elección del fotógrafo quedará registrado por siempre, de manera que el proceso de realización fotográfica está determinado por la decisión del fotógrafo.

Por otro lado Denevi (2004, p.4), plantea que “la fotografía es el registro en una sola imagen estática, subjetivamente seleccionado y manipulado, de determinada realidad visual”. En este caso, el autor hace referencia al carácter subjetivo del arte que no contemplaban las definiciones anteriores. El autor valora este componente de gran significación dentro del resultado final y responsabiliza al fotógrafo con el mismo, en tanto, es él quien compone, crea, “manipula” y decide el instante que quedará registrada en la imagen positivada.

Autores como Monroy (2007), definen la fotografía como:

Un vestigio, una huella del pasado que nos conduce a entender y saber ciertos elementos de determinado periodo, es una fuente de información que hay que develar, leer, “paliografiar”, es decir, restaurar su sentido más claro en la época en que fue producida. (p.12)

Esta definición continúa abordando la fotografía desde lo documental y su necesidad para comprender el pasado histórico de un pueblo. No se puede obviar que, el registro de una realidad determinada presupone una concepción del mundo, por tanto, para emitir un criterio a través de la fotografía, exige hacerlo teniendo en cuenta el empleo de los elementos técnico-formales de la misma, con un sentido ético-estético.

Vistas estas definiciones, se puede apreciar que la fotografía es una de las manifestaciones de las artes plásticas que más repercusión tiene en los medios, sin embargo, se puede apreciar posiciones dicotómicas relacionadas con el carácter documental y subjetivo de la fotografía. Se considera que la imagen fotográfica juega un importante papel en el registro de las actividades que realiza el hombre en diversos contextos de su vida, que vista de este modo, se erige como un verdadero documento social. Por otra parte, la fotografía no es copia fiel de la realidad, es una interpretación de ella, donde media un accesorio técnico que le aporta elementos que modifican esa realidad. Además, media el fotógrafo que es quien decide el tipo de plano, el ángulo de toma, la iluminación, entre otros elementos técnicos del lenguaje fotográfico, que codifican la imagen fotográfica.

Por tanto, el investigador considera la fotografía como: *la manifestación de las artes plásticas donde la imagen se compone por un mensaje codificado a través de los*

elementos técnicos del lenguaje fotográfico tales como los planos, la iluminación y el ángulo de toma, que representa las vivencias e ideas de los hombres de cada época con un sentido ético-estético.

En consecuencia se insiste, en que cuando se aprecian fotografías, no se aprecia la realidad, sino una interpretación de ella, si bien es cierto que se trata de una representación que se percibe muy fiel, pese a los códigos.

Metodología que contribuya al proceso de enseñanza-aprendizaje de la apreciación fotográfica, en los estudiantes de la carrera Educación Artística

Para elaborar la metodología se asumió el criterio ofrecido por Alonso, Leyva y Mendoza (2019) acerca de la obtención de una metodología en el campo de las ciencias pedagógicas, quienes la consideran como un conjunto de acciones interrelacionadas entre sí en etapas o fases, dirigidas al cumplimiento de un determinado objetivo.

La metodología que contribuya al proceso de enseñanza-aprendizaje de la fotográfica en en los estudiantes de la carrera de Educación Artística se define como: el **resultado científico-pedagógico** dirigido por el **educador artístico**, determinado por una **secuencia sistémica** de etapas que incluye acciones o procedimientos dependientes entre sí, sustentada en un **aparato teórico-cognitivo** y otro **metodológico** que le permiten al **estudiante universitario** la **apreciación de la fotografía**, transitando por la fase de contextualización, pasando por el análisis de los elementos técnico-formales hasta su valoración final, que le ofrece los recursos necesarios para alcanzar los **objetivos propuestos**.

Presentación general de la metodología para la apreciación de la fotografía

Se consideran para la presentación de la metodología: objetivo general, fundamentación, aparatos estructurales (teórico y metodológico), etapas que componen la metodología como proceso, evaluación y representación gráfica.

Objetivo general de la metodología

Contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la fotografía, en los estudiantes de décimo grado de los IPU del municipio Pinar del Río.

Elementos estructurales de la metodología

Siguiendo los criterios de De Armas, Bermúdez y Rodríguez (2011) en cuanto a la estructura de la metodología, esta se compone de dos aparatos estructurales: el aparato teórico o cognitivo y el metodológico.

Aparato teórico-cognitivo en el que se sustenta la metodología que contribuya al proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la fotografía

El aparato teórico-cognitivo está compuesto por: un cuerpo categorial, encargado de definir las características y rasgos esenciales del objeto que se estudia y un sistema de principios que constituyen el cuerpo legal de la metodología. Para el desarrollo del aparato teórico-cognitivo en el que se sustenta la metodología para el proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la fotografía, que constituye el fundamento teórico básico del aparato metodológico, se parte de la identificación de su cuerpo categorial conformado por categorías y conceptos. En tal sentido, constituye una exigencia establecer las relaciones de significación entre ellos. Su síntesis se expresa en el siguiente esquema.

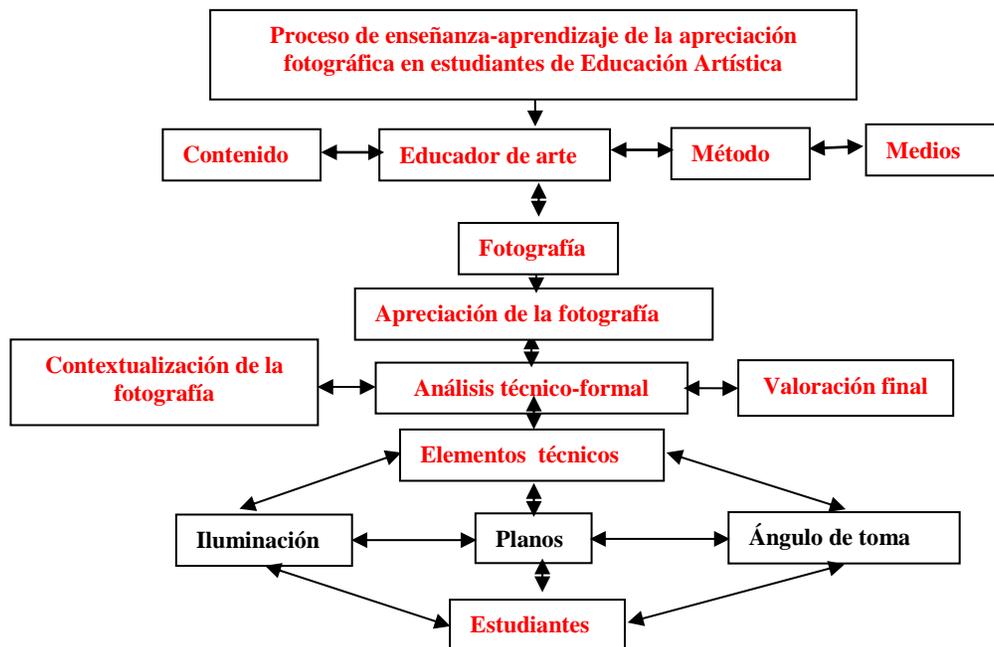


Figura 1. Relaciones entre las categorías y conceptos del aparato teórico-cognitivo. Elaboración propia

Por su importancia en el contexto de la metodología: el **proceso de enseñanza-aprendizaje de la apreciación fotográfica en la carrera Educación Artística**, el **educador artístico**, el **contenido**, el **método**, la **fotografía**, la **apreciación de la fotografía**, la **contextualización de la fotografía**, el **análisis técnico-formal**, la **valoración final**, los **elementos técnicos** y los **estudiantes** constituyen las **categorías** principales que la distinguen, a partir de las relaciones que se establecen entre ellas. Sin embargo, no se puede prescindir de conceptos tales como: **planos**, **ángulo de toma** e **iluminación**, por la significación que adquieren dentro de los elementos técnicos.

El **proceso de enseñanza-aprendizaje de la apreciación fotográfica en carrera Educación Artística** constituye la categoría principal del aparato teórico-cognitivo de la metodología, puesto que, en él se establecen relaciones entre las categorías y los conceptos que ayudan a explicarla. Se define como *el proceso sistémicamente estructurado, dirigido por el educador artístico, en el que el estudiante transita por diferentes fases que van desde la contextualización de la obra fotográfica, pasando por el análisis de sus elementos técnico-formales hasta su valoración final expresando su implicación afectiva con la obra en momentos históricos sociales concretos*. En la definición, se establece un vínculo entre el **educador artístico**, el **estudiante** y la **fotografía**.

Para desarrollar la apreciación de la fotografía en los estudiantes de Educación Artística se considera pertinente establecer cambios necesarios en la metodología actuante: *componentes del lenguaje visual*. Para la apreciación de la fotografía se propone la metodología proyectiva en la que para la apreciación de la fotografía se conciben tres fases. En la primera fase, que el autor de la investigación la denomina **contextualización de la obra fotográfica**, el estudiante identifica el contexto histórico-social en el que el autor produjo la obra y su génesis, en el cual alude también a los datos biográficos. Se propone tener en cuenta la *crítica de arte* en relación con la obra

fotográfica, lo que le permite al estudiante apropiarse de información especializada que le será útil en las fases posteriores.

En la segunda fase denominada como **análisis técnico-formal de la fotografía**, se propone comenzar con la clasificación de la fotografía según su apariencia física, el análisis de los caracteres físico-temáticos y los elementos configuradores y diferenciadores. Una vez analizados los elementos antes citados, se propone analizar los **elementos técnicos** que forman parte del lenguaje fotográfico, si se tiene en cuenta que es producida por la acción de una cámara fotográfica. En este sentido, el estudiante debe analizar particularmente los **planos**, el **ángulo de toma** y la **iluminación**. Dentro del amplio mundo técnico-formal de la fotografía, se proponen solamente éstos por su asequibilidad y porque su análisis es posible realizarlo sin tener estudios profundos de fotografía. Finalmente esta fase debe concluir con el análisis de las leyes perceptivas y estéticas.

En la tercera fase denominada **valoración final de la fotografía**, se sugiere que el estudiante consiga emitir juicios y criterios valorativos a partir de la crítica desde el punto de vista estético de la fotografía, la determinación del valor social de su contenido y su vigencia, teniendo en cuenta el grado de contemporaneidad. Además, se propone valorar la implicación afectiva con la obra fotográfica por parte del estudiante. A continuación, se presenta el esquema de las fases para la apreciación de la fotografía.

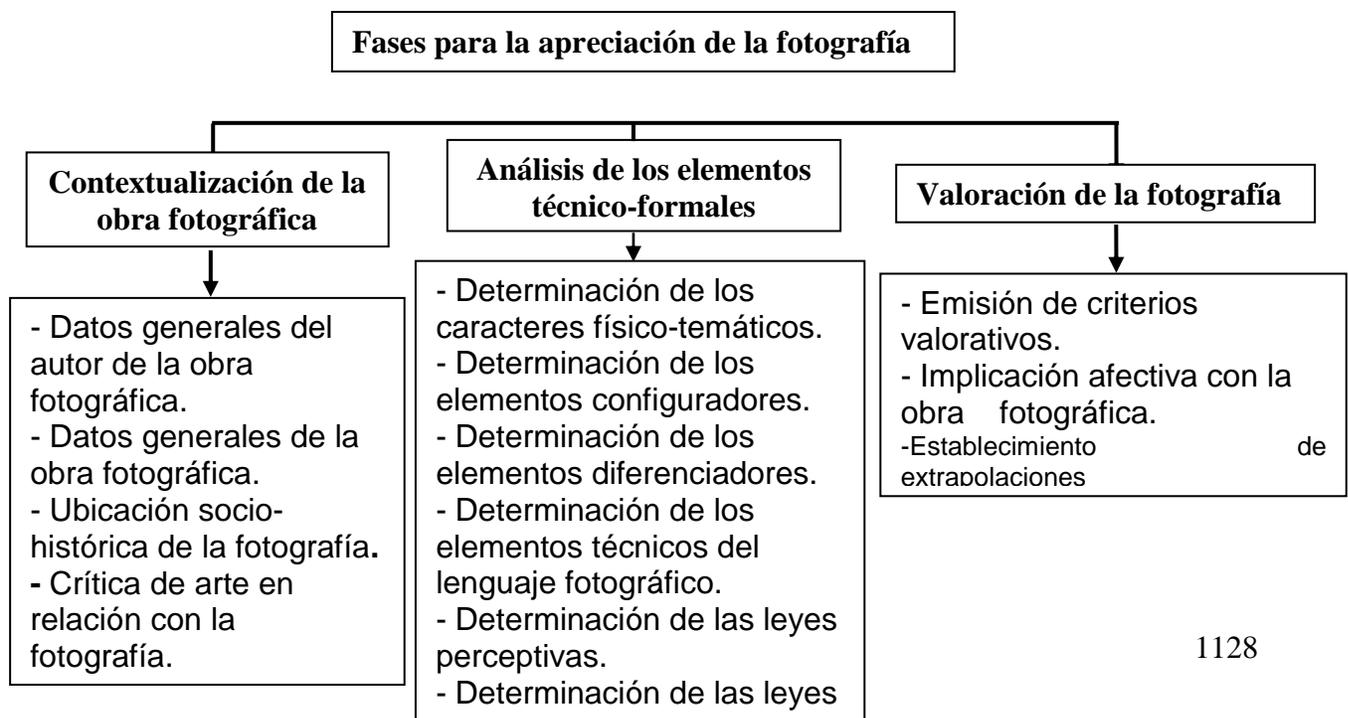


Figura 2. Fases para la apreciación de la fotografía. Elaboración propia

Según De Armas (2011), la metodología en su condición de resultado, se debe expresar mediante algún recurso modélico. La conformación de la metodología como un todo y las interrelaciones que se producen entre sus elementos, están representados en el esquema siguiente.

Aparato metodológico en el que se sustenta la metodología que contribuya al proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la fotografía

El éxito de la metodología depende del comportamiento en la práctica del aparato instrumental. De Armas (2011, p. 49) considera que: “El aparato instrumental está conformado por los métodos teóricos y empíricos, las técnicas, procedimientos y acciones que se utilizan en el logro de los objetivos para los cuales se elabora la metodología”.

La aplicación de los diferentes métodos, procedimientos, técnicas y medios de enseñanza en el transcurso de las cuatro etapas de la metodología como proceso, es decisiva en el cumplimiento de cada una. En el caso de la primera etapa relacionada con el *diagnóstico del contexto básico donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la fotografía*, se debe obtener un diagnóstico del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la fotografía en los estudiantes de décimo grado. Se propone aplicar métodos empíricos como la observación, la encuesta y la prueba pedagógica. Dentro de los métodos teóricos se deben tener en cuenta el análisis, la síntesis y la generalización en la interpretación de la información para arribar a conclusiones acerca del estado actual del objeto.

En la segunda etapa: *preparación de los profesores y aseguramiento de los recursos y medios necesarios*, predominan fundamentalmente los métodos teóricos (análisis-síntesis, modelación sistémica, generalización). En el caso de la tercera etapa: *implementación de la metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, se proponen los métodos orales, (explicación y el diálogo) visuales (observación) y prácticos (ejercitación).

Es necesario que el educador de arte utilicen métodos de **exposición problémica**, al mostrar la lógica del razonamiento para solucionar situaciones conflictivas y de esta forma desarrollan capacidades en los estudiantes. También deben utilizar el método **investigativo**, cuya aplicación le exige al estudiante desarrollar un proceso de búsqueda independiente dirigida a resolver determinados problemas relacionados con el contexto que permeó la producción fotográfica, así como la vida y la obra del artista que la produjo.

En la cuarta etapa *control y evaluación de los resultados*, también se manifiesta el empleo mayoritario de métodos teóricos como análisis, síntesis y generalización, que permiten realizar valoraciones y reflexiones críticas relacionadas con la apreciación de la fotografía. Además, deben usarse métodos empíricos como la observación, la encuesta y la prueba pedagógica, en función de comprobar la efectividad de las acciones propuestas en la metodología y como vía de retroalimentación y actualización de la información obtenida inicialmente.

Dentro de los medios de enseñanza a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la apreciación fotográfica desde la metodología se proponen el medio de enseñanza real (obra fotográfica), láminas, libro de texto, powerpoint y el medio de enseñanza audiovisual.

Para la apreciación de la fotografía se proponen desarrollar diferentes técnicas. La técnica de la **composición** se debe utilizar para tener en cuenta la implicación afectiva con la obra fotográfica por parte del estudiante. Esta técnica permite que el estudiante exprese sus ideas libremente, en la que se aprecie un gran vínculo emocional con la fotografía. El **debate**, desde la metodología, es una técnica en la que se establece una controversia pública o una discusión amplia sobre el contenido de una obra fotográfica del que pueda establecerse un problema ético, cultural o de otra naturaleza.

Por último, la técnica de las preinterrogantes y preguntas intercaladas, se aplica justamente en la apreciación de la obra fotográfica. El estudiante, durante la apreciación de la fotografía, se va realizando preguntas sobre aspectos relevantes de la obra, ya sea en su fase contextual, de análisis o de valoración; lo que permitirá activar esquemas y orientar su atención.

Elementos funcionales de la metodología: metodología como proceso

La metodología se concibe en dos direcciones: como proceso y como resultado. Como proceso, aun cuando la metodología no tiene un carácter rígido, se proponen las siguientes etapas para su ejecución:

2. Diagnóstico del contexto básico donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la fotografía.
3. Preparación de los docentes y aseguramiento de los recursos y medios necesarios.
4. Implementación de la metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Control y valoración de los resultados.

Etapas 1. Diagnóstico del contexto básico en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la apreciación fotográfica

Objetivo: determinar las potencialidades y limitaciones del educador de arte, los estudiantes y los escenarios didácticos para la implementación de la metodología propuesta.

Proceder metodológico. Acciones a desarrollar:

- Diagnosticar las necesidades de capacitación de los educadores del arte.
- Caracterizar el entorno que rodea la UPR y el de los estudiantes a los que va dirigida la propuesta.
- Diseñar los instrumentos y técnicas para la aplicación del diagnóstico.
- Aplicar los instrumentos y técnicas.
- Analizar los resultados obtenidos en el diagnóstico.
- Identificar las necesidades e intereses de los estudiantes.

Etapas 2: Preparación del educador del arte y aseguramiento de los recursos y medios necesarios

Objetivo: preparar los educadores del arte y recursos necesarios para la aplicación de la metodología partiendo de los resultados del diagnóstico.

Proceder metodológico. Acciones a desarrollar:

Las acciones serán ejecutadas como parte del trabajo metodológico que se desarrolla en Educación Artística.

1. Reunión de coordinación con los educadores del arte que trabajan en la carrera y fueron consultados para conocer sus opiniones respecto a las acciones planificadas.

1.1 Informar a los educadores del arte los resultados obtenidos en el diagnóstico.

1.2 Analizar las acciones a ejecutar con los educadores del arte durante la instrumentación de la metodología.

2. Preparar a los educadores del arte, teniendo en cuenta algunas consideraciones generales relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la fotografía. Se deben tener en cuenta las fases para apreciar fotografías.

2.1 Aprovechar los diferentes espacios caracterizados dentro de las actividades docentes, extradocentes y extraescolares.

2.2 Aprovechar las nuevas tecnologías para potenciar el trabajo de apreciación de la fotografía.

3. Buscar información actualizada en las diferentes instituciones culturales (museos, galerías y casas de cultura, entre otras) relacionadas con la fotografía, sobre todo en la localidad.

4. Determinar los recursos y medios a utilizar:

- Materiales complementarios: programa para la apreciación de la fotografía, cuaderno de ejercicios y compendio visual.

- Sitios de interés plástico del entorno donde los estudiantes se desarrollan y las obras que se presentan y exponen en las instituciones culturales de la comunidad.

- Medios tecnológicos: televisor, computadora y equipo DVD.

- Libros de textos, láminas, documentales, películas, entre otros.

Etapa 3: Implementación de la metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Objetivo: implementar las acciones diseñadas en esta etapa para el desarrollo de la apreciación de la fotografía.

Proceder metodológico. Acciones a desarrollar:

1. Realizar tareas docentes que exijan la aplicación de los conocimientos, el desarrollo de un pensamiento reflexivo y mayor independencia cognoscitiva.
 2. Aprovechar las potencialidades que brindan las restantes asignaturas para potenciar la apreciación de la fotografía.
 3. Propiciar la interacción de las asignaturas de la disciplina Lenguaje de las artes y computación. Durante el tiempo de máquina se propiciará el trabajo con los materiales complementarios elaborados (Libro de apreciación fotográfica, cuaderno de ejercicios y el compendio visual). Se le debe prestar especial atención al trabajo con los software educativos y las redes sociales pues en sus contenidos aparece la fotografía.
 5. Promocionar los libros que aparecen en la biblioteca del preuniversitario que tratan temas relacionados con la fotografía o en los que aparecen fotografías de gran factura, como realce visual de lo que describen los textos.
 6. Aprovechar los diversos espacios con que cuenta la comunidad para potenciar la apreciación de fotografías, a partir del contacto que se realiza con obras originales.
- **Visita a galerías de arte y otros centros de la comunidad donde se exponen y presentan fotografías.** Posibilita la presentación de fotografías en un espacio de mayor intercambio social, su propósito es apreciar la obra en su entorno natural.
 - **Visita al Museo de Historia.** En este centro se exponen objetos de la cultura aborigen, evidencias del surgimiento y evolución del arte en la provincia; además, unida a ellos aparece la fotografía con un profundo carácter documental, como evidencia histórica.

- **Recorrido por los proyectos comunitarios de la ciudad.** Permite conocer los diferentes proyectos comunitarios y apreciar las obras fotográficas que forman parte del mismo.

7. Intercambiar con fotógrafos de la localidad. Los artistas pueden participar de muy diversas maneras: como colaboradores en la planificación de actividades, al facilitar medios e información y con su participación directa a través de intercambios, entrevistas y visitas. Estos intercambios podrán desarrollarse como parte de la acción 5, durante la visita a exposiciones o presentación de obras fotográficas de la localidad.

8. Determinar limitaciones y fortalezas de la metodología.

9. Proponer adecuaciones que considere necesarias para el perfeccionamiento de la metodología.

Etapas 4: Control y valoración de los resultados

Consideraciones:

Con esta etapa se cierra el ciclo en el cual los estudiantes demuestran la factibilidad de la apreciación de la fotografía vivenciada por ellos. Esta etapa tenida en cuenta como de comprobación de los resultados, se dirige a constatar la eficacia y el impacto alcanzado por la apreciación de la fotografía en los estudiantes de EA.

Objetivo: valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la apreciación fotográfica en los estudiantes de EA movilizando el potencial afectivo y cognitivo, a la vez que se propicia el desarrollo de una cultura general integral.

Proceder metodológico. Acciones a desarrollar:

1. Determinar el momento y los sujetos que realizan la evaluación.

La evaluación se efectuará de forma sistemática, parcial y final. De forma sistemática se evalúan los resultados obtenidos en el desarrollo de la apreciación de la fotografía y el progreso alcanzado en los estudiantes de EA. Esto posibilita una constante retroalimentación del proceso antes mencionado.

Parcialmente se evaluará al concluir las asignaturas de la disciplina Lenguaje de las Artes. Esta acción la ejecuta el Educador de arte.

2. Determinar el lugar donde se realiza la evaluación.

Aunque al proceso de apreciación de las artes plásticas en general y de la fotografía en particular se le da atención desde lo docente en el marco de la universidad, la evaluación no debe ceñirse a la institución educativa; sino que debe extenderse a contextos extrauniversitario, como instituciones culturales y proyectos comunitarios de la localidad en la que se encuentra enclavada la universidad.

3. Determinación de las formas y vías para la evaluación.

Se recomienda el empleo de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación en relación con los conocimientos adquiridos durante la puesta en práctica de la metodología.

También, se deben aplicar entrevistas, encuestas y técnicas participativas que posibiliten la obtención de los criterios de estudiantes y profesores. Una de las vías para constatar la efectividad del proceso lo constituyen las evaluaciones sistemáticas a la apreciación de la fotografía.

Representación gráfica de la metodología

Según De Armas (2011), la metodología en su condición de resultado, se debe expresar mediante algún recurso modélico. La conformación de la metodología como un todo y las interrelaciones que se producen entre sus elementos, están representados en el esquema siguiente.

Metodología para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la apreciación fotográfica en los estudiantes de la carrera Educación Artística



Objetivo general: contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación fotográfica en los estudiantes la carrera Educación Artística



Fundamentación:
- Filosófico.
- Estéticos.
- Psicológico.
- Sociológico.
- Pedagógico.
- Didáctico.



Elementos estructurales

Elementos funcionales



Aparato teórico-cognitivo

Aparato metodológico



Categorías:
- Fotografía.
- Apreciación de la fotografía.
- Elementos técnicos.
- Estudiantes.

Conceptos:
- Ángulo de toma.
- Iluminación.
- Encuadre.

Sistema de principios:
- Reglas para su instrumentación.

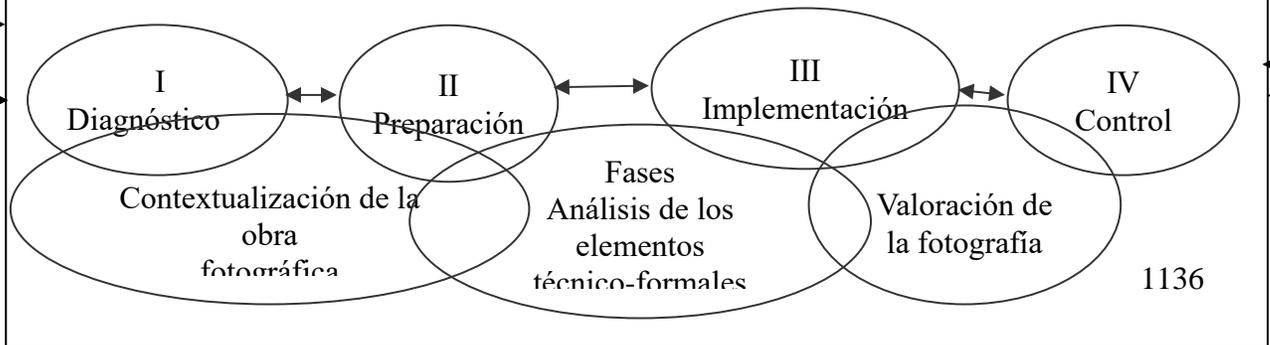
Métodos:
- Teóricos.
- Empíricos.
- Visuales.
- Orales.
- Prácticos.

Técnicas:
- Composición.
- Debates.
- Concursos.
- Resúmenes.

Medios:
- Fotografías.
- Láminas.
- Libros de texto.



Etapas de la metodología como proceso



Evaluación



Figura 3. Representación gráfica de la Metodología para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la apreciación fotográfica en los estudiantes de la carrera Educación Artística. Elaboración propia

CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la apreciación fotográfica revela influencias de diversas concepciones metodológicas en las que predominan diferentes terminologías relacionadas con el proceso citado, que se concreta en el desarrollo de tres fases, que van desde la contextualización de la obra fotográfica, pasando por su análisis técnico-formal hasta su valoración final; lo que constituye un fundamento esencial desde el punto de vista de la didáctica de las artes plásticas.

La metodología para la apreciación de la fotografía en los estudiantes de Educación Artística se caracteriza por poseer principios con reglas para su instrumentación, una secuencia sistémica de etapas que van desde el diagnóstico del contexto donde se desarrolla la apreciación de la fotografía, pasando por la preparación de los educadores del arte y la implementación de la metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje hasta el control y evaluación de los resultados, a partir del diseño de acciones o procedimientos dependientes entre sí, sustentada en un aparato teórico-cognitivo y otro metodológico que le permiten al estudiante de EA apreciar la fotografía transitando por las fases diseñadas para ello.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Aroche, A. (2003). *Aprendizaje artístico y las técnicas participativas en la asignatura apreciación de la cultura artística y literaria cubana para estudiantes de ingeniería*. [documento pdf]. La Habana. Disponible en: Sistema D de la UCPRMM. Consultado (13 de marzo de 2012)

Alonso, L. A., Leyva, P. A. & Mendoza, L. L. (2019). *La metodología como resultado científico: alternativa para su diseño en el área de ciencias pedagógicas*. *Opuntia Brava*, 11(Especial 2), 231-247. Recuperado de <http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/915/1032>

Barthes, R. (1979). *La cámara lúcida, nota sobre fotografía*. Barcelona: Paidós Ibérica.

De Armas, N. y Valle, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.

Denevi, R. (2004). *Introducción a la Fotografía*, [en línea]. Disponible en:

<http://www.grupofoco.org/> www.grupofoco.org. Consultado (13 de junio 2012)

Eisner, E. (1992). *The role of discipline-based art education in america's scholls*. En *Revista Art Education*_No.5 September, 26.

Gernsheim, H. (1962). *Creative Photography: Aesthetic trends*. California: Faber&Faber.

Martí, J. (1975) *Obras completas* 13. La Habana: Ciencias Sociales.

Monroy, R. (2007). *Apreciación histórica y estética de la fotografía: un gran reto entre lo analógico y lo digital*, [en línea]. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/his/v26n2/a02v26n2.pdf>. Consultado (18 de septiembre de 2013)

Portu, C., Rumbaut, M. C, Ares, G. y Sampera, M. (1980). *Conoce el patrimonio cultural*. La Habana: Libros para la Educación.

Seijas Bagué, C. R (2011). *La Educación Artística en el sistema educativo cubano. Reflexiones*. En *Educación Artística I* (pp.3-12) (1 vols.). La Habana: Pueblo y Educación.

Seijas Bagué, C. R (2014). *Teoría y metodología de Educación Artística II. Compilación*. La Habana: Pueblo y Educación.

LA DIDÁCTICA DE LAS HERRAMIENTA INFOTECNOLOGÍA PARA DESARROLLAR HABILIDADES EN ESCOLARES DEL SEGUNDO CICLO

Autor: Yoesky Reyes Galardy, Cuba, Email: yreyesg@udg.co.cu

Universidad de Granma

RESUMEN

Las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación es uno de los factores más influyentes en el desarrollo alcanzado por la sociedad, su incidencia en la Educación es tal que constituye un valioso recurso que permite llevar a cabo un proceso educativo centrado en el aprendizaje del escolar. Sin embargo, no es necesario que el profesor haga uso de la tecnología computacional en todas las actividades, sino sólo en aquéllas en las que su uso mejore el proceso de aprendizaje así como la dirección del Proceso Docente Educativo. Se evidenció la necesidad de desarrollar sistemáticamente la habilidad del uso de las herramientas infotecnológicas durante el proceso formativo. Se elaboraron actividades que fomentan el conocimiento de mecanismos para: la navegación, la búsqueda, la revisión, el procesamiento, creación de bibliotecas digitales y la socialización de la información en formato digital.

THE DIDACTICS OF THE INFOTECHNOLOGY TOOL TO DEVELOP SKILLS IN SCHOOLS OF THE SECOND CYCLE.

SUMMARY

The New Information and Communication Technologies is one of the most influential factors in the development achieved by society, its incidence in Education is such that it constitutes a valuable resource that allows carrying out an educational process focused on learning the school. However, it is not necessary for the teacher to make use of computer technology in all activities, but only in those in which its use improves the learning process as well as the direction of the Educational Teaching Process. The need to systematically develop the ability to use infotechnology tools during the training

process was evidenced. Activities were developed that promote knowledge of mechanisms for: navigation, search, review, processing, creation of digital libraries and the socialization of information in digital format.

INTRODUCCIÓN

El estado cubano con visión de futuro acerca del impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la sociedad contemporánea, implementa la estrategia de “Informatización de la Sociedad Cubana”, que en lo referente al sistema educacional plantea: “Los objetivos fundamentales son elevar la calidad de la educación cubana y garantizar la necesaria preparación en las TIC de los recursos humanos, instrumentar un proceso de educación continua y ampliar la cultura general de la población sobre estas tecnologías.” (Cuba.MINED. Programa de Informatización, 1996-2000: 5)

En el Nuevo Modelo de Universidad Cubana Alarcón (2008) emplea recurrentemente tres conceptos de vital importancia: el aprendizaje, el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y la investigación. Estas tecnologías favorecen el desarrollo de habilidades y hábitos de autoestudio para alcanzar la independencia cognoscitiva, imprescindible en la educación durante toda la vida.

La aplicación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación cobran cada día mayor interés dentro de la sociedad, entre ellas se destacan las siguientes: E-mail, Internet, entre otros, los que constituyen nuevos canales de comunicación. Al mismo tiempo debemos tener presente la contradicción que existe entre la tecnología y el alcance generalizado de la población a esta, para poder dar un salto cualitativo en el aprendizaje que se produce al introducirse las mismas lo cual puede traernos innegables beneficios (desarrollo cultural, participación social, bienestar económico, mayores posibilidades educativas), y también pueden ser artífice de desarrollo graves peligros tales como: uniformidad cultural, exclusión social, aumento de las desigualdades educativas, sobre todo en aquellas personas que no sean capaces de adaptarse a las exigencias que conlleva vivir en ella, bien por desinterés, desconocimiento o un menor nivel educativo, el fenómeno de transculturación y el diversionismo ideológico.

Los recursos informáticos disponibles de forma efectiva y eficiente, constituye una ventaja competitiva para cualquier profesional, Bello 2007 señaló que la base está en incrementar el conocimiento mediante su organización, sistematización y divulgación, sobre todo de aquellos procesos que se desarrollan en las organizaciones. La autora de este trabajo reveló que no siempre se potencia el desarrollo con el trabajo de las herramientas infotecnológicas necesarias para apoyar el proceso de aprendizaje; es decir, obtener, procesar y comunicar información con los recursos tecnológicos en la práctica profesional siendo insuficiente el conocimiento y la práctica para desarrollar habilidades.

En el Modelo de escuela primaria se precisan un grupo de exigencias que contribuyen a elevar la calidad del desempeño del docente tanto en ejercicio como en formación, siendo una de ellas la de “aprender a usar los recursos tecnológicos de la escuela para

favorecer el aprendizaje de los alumnos, y aprovechar las potencialidades que tienen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para lograr una labor pedagógica más eficiente (...)” (Rico, 2013, p.86); sin embargo, en la formación inicial del maestro primario se aprecian contradicciones entre la planificación y ejecución de estrategias formativas para el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones y el modo de actuación en su uso pedagógico, manifestadas en:

- Poco conocimiento de las herramientas infotecnológicas que le posibiliten una formación ascendente en lo tecnológico.
- Insuficiente desarrollo de habilidades infotecnológicas para el manejo y uso de los medios tecnológicos en el proceso educativo de la educación primaria.
- Escaso aprovechamiento de las potencialidades que ofrecen las tecnologías que integradas a los contenidos posibilite el empleo como medio y herramienta de trabajo.

Como objetivo de este trabajo consiste en desarrollar actividades prácticas para adquirir habilidades a través de las herramientas infotecnológicas en los escolares del segundo ciclo de la carrera de primaria.

El proceso de formación inicial, se concibe desde la perspectiva del rol y las funciones que debe desempeñar el maestro en ejercicio, a partir de la integración y contextualización de las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas vinculadas al objeto de la profesión, para y desde la práctica pedagógica.

DESARROLLO

La didáctica general o simplemente la didáctica, es una de las ramas de la pedagogía y tiene como objeto de estudio: cómo enseñar, y su nexos con la actividad del escolar: el aprendizaje. Esta disciplina pedagógica es aplicada en todas las asignaturas de la enseñanza, en la unidad de los procesos educativos y cuyo objeto de estudio es el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde el punto de vista didáctico, en la dirección del proceso docente educativo el docente tiene que tener en cuenta que una clase de calidad pasa inexorablemente por

el cumplimiento de las funciones y principios didácticos. El cumplimiento de las funciones didácticas: “aseguramiento del nivel de partida, creación de una motivación eficiente, orientación hacia los objetivos, tratamiento de la nueva materia y el control y fijación de aprendizaje” (Expósito. C y otros, 2001, p 33), constituyen aspectos de inestimable significación teórica y práctica para los docentes.

Muchos han sido los autores que, en los últimos años, han trabajado lo relacionado con los principios didácticos Klingberg (1970); Danilov y Skatkin (1985); Baranov (1987); Labarrere y Valdivia (1988); Silvestre y Zilberstein (2002); Addine (2004), entre otros. Plantean que los principios didácticos son aspectos generales de la estructuración del contenido organizativo-metodológico de la enseñanza, que se originan de los objetivos y de las leyes que los rigen objetivamente. Muchos son los autores que formulan los principios de distintas maneras, por lo que en la mayoría de las ocasiones no coinciden en su número y enunciado, aunque sí en su esencia interpretativa.

La investigadora asume y considera que los principios definidos por Labarrere y Valdivia (1988) constituyen una invariante de los enunciados por otros autores. Este sistema de principios está formado por los siguientes: carácter científico de la enseñanza; carácter educativo de la enseñanza; asequibilidad de la enseñanza; sistematización de la enseñanza; relación entre la teoría y la práctica; carácter consciente y activo del alumno bajo la dirección del profesor o maestro; solidez en la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos; atención a las diferencias individuales dentro del carácter colectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje; carácter audiovisual de la enseñanza: unión de lo concreto y lo abstracto.

Se asume las leyes de la didáctica. La primera Ley: “Relaciones del proceso docente educativo con el contexto social”, plantea que la escuela se encuentra situada en la sociedad y que recibe de ella toda la influencia que la conforman, con sus éxitos, fracasos y contradicciones, por tanto, en el proceso educativo es necesario tener presente este aspecto para lograr que la escuela influya en la sociedad, contribuya al desarrollo de la ciencia y su tecnología.

La segunda Ley de la Didáctica es: “Relaciones internas entre los componentes del proceso docente educativo”, la que “a partir de los problemas, establece las relaciones

entre los componentes que garantizan que el alumno alcance el objetivo, que sepa resolver los problemas. Y se formula por medio de la tríada: objetivo, contenido y método (forma y medio).” (Álvarez, 1993, p.66).

¿Qué es la infotecnología?

La búsqueda de información utilizando la infotecnología permite activar los procesos lógicos del pensamiento y propicia la argumentación sobre la concepción científica acerca de la naturaleza, la sociedad y los modos de actuar: Favorece la apropiación de los conocimientos con un enfoque integral en la solución de problemas de la práctica social.

“La Infotecnología es una cultura de trabajo, basada en un grupo de modernas herramientas informáticas para la navegación, la búsqueda, la revisión y el procesamiento de la información en formato digital” (Villalvazo, 2018, p. 12). Se asume lo planteado por el autor antes mencionado al considerar que la infotecnología para lograr un manejo de la información debe de conocer las herramientas existentes para navegación, búsqueda, revisión y procesamiento de la información. Los argumentos expuestos permitieron afirmar que para lograr las habilidades infotecnológicas se debe tener presente la vinculación de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Se pueden considerar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como un concepto dinámico. Por ejemplo, a finales del siglo XIX el teléfono podría ser considerado una nueva tecnología según las definiciones actuales. Esta misma definición podría aplicarse a la televisión cuando apareció y se popularizó en la década de los 50 del siglo pasado. No obstante, hoy no se pondrían en una lista de TICs y es muy posible que actualmente los ordenadores ya no puedan ser calificados de nuevas tecnologías.

A pesar de esto, en un concepto amplio, se puede considerar que el teléfono, la televisión y el ordenador forman parte de lo que se llama TIC, tecnologías que favorecen la comunicación y el intercambio de información en el mundo actual.

Las herramientas infotecnológicas en el segundo ciclo en la Educación Primaria.

El proceso que se desarrolla actualmente en las escuelas primarias no se brinda el suficiente tratamiento a los medios de enseñanza, solo en ocasiones se utilizan formalmente sin tener en cuenta que las categorías didácticas no deben verse aisladas, estas deficiencias se manifiestan cuando los maestros no integran las herramientas existentes en la computadora para el desarrollo de las habilidades infotecnológicas, ni para motivar a los escolares a la búsqueda activa de información como plantea el Modelo de escuela primaria de esta educación. Esto limita tanto el desempeño de los escolares del segundo ciclo en las actividades de aprendizaje como las potencialidades de la computadora para solucionar situaciones problémicas que le brinda el profesor.

La computadora es uno de los medios empleados para el trabajo con situaciones problémicas que el maestro elabora para orientar el nuevo conocimiento. Estos elaboran las situaciones sin tener en cuenta las necesidades de los escolares, la mayor búsqueda de información se limita a un software educativo, sin aprovechar la variedad de herramientas que tienen a su disposición, aspectos que frenan las posibilidades del desarrollo del aprendizaje de los escolares.

Se deben potenciar en conocimiento a los escolares del segundo ciclo de la carrera de licenciatura en primaria para que puedan transmitirlo a sus estudiantes, no solo para resolver las actividades que orienta el maestro, sino que las mismas condicionen la necesidad de un aprendizaje desde, durante y para la vida, que aporten las herramientas necesarias para enfrentarse a las dificultades en la vida social y que eleven el nivel de motivación para profundizar en los contenidos estudiados. Para ello es necesario aplicar métodos productivos que al integrarlos con las situaciones problémicas contribuyan al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares y a su formación integral.

Las herramientas, aunque constituyen elementos indispensables para el desarrollo de la sociedad, su utilización es insuficiente porque en muy pocas ocasiones son utilizadas durante las clases y fuera de ellas, existe desconocimiento de su utilidad y dominio de las mismas en la enseñanza primaria. Los escolares del segundo ciclo de la carrera de primaria deben tener un amplio conocimiento de estas herramientas para que puedan

transmitir a sus estudiantes cuál es su utilidad, ventajas e importancia para su vida docente y social.

Las herramientas infotecnológicas tienen algunas ventajas para que los escolares del segundo ciclo hagan más fácil el trabajo con ellas como son:

- Permite recolectar datos de una manera más rápida y eficiente.
- Se ahorra tiempo en la búsqueda de los datos.
- Mayor acceso a materiales científicos lo que ofrece la oportunidad de realizar un trabajo de mayor calidad.
- Crear bibliotecas digitales para mejor organización.

La autora coincide con Sánchez (2010) y considera que para aplicar con eficiencia la tecnología se deben tener en cuenta dos aspectos esenciales: las potencialidades que nos ofrece las tecnologías y los elementos psicopedagógicos que caracterizan el proceso docente educativo. Se hace necesario el logro de actividades prácticas para su desarrollo, mediante los medios, procedimientos y herramientas, siguiendo las pautas de las teorías educativas.

Existen tres actividades que requieren del uso de la infotecnología como son: actividades académicas, producción intelectual y gestión empresarial. Las actividades académicas están relacionadas con las ponencias, reportes de investigación, tesis y tesinas que deben de hacer los escolares del segundo ciclo al terminar su carrera. Por lo cual deben de conocer las herramientas que le faciliten su búsqueda de información, la organización y cómo almacenar los documentos bajados.

Estas herramientas se encuentran en cuatro grupos:

1. Motores de Búsqueda
2. Metabuscaadores
3. Directorios de materia
4. Bases de datos especializadas

Las herramientas infotecnológicas antes mencionadas permiten recolectar datos de una manera más rápida y eficiente, se ahorra tiempo en la búsqueda de los datos y mayor acceso a materiales científicos lo que ofrece la oportunidad de realizar un trabajo de mayor calidad.

Con la utilización de las herramientas infotecnológicas se fortalecen las habilidades infotecnológicas se van adquiriendo con la ejercitación, sistematización y motivación que tenga el escolar. La facilidad con que ahora se tiene acceso a las redes de computadoras ha impulsado el procesamiento, la distribución y la explotación de la información digital. Uno de los principales problemas que confrontan los profesores y escolares al buscar información en la web es la falta de organización y de validación de los recursos de información disponibles en ella. En la búsqueda de una solución a esta problemática, se han creado herramientas informáticas para la búsqueda y recuperación de información en intranet. El manejo inteligente de estas herramientas se ha convertido, hoy día, en una exigencia para el desarrollo de la sociedad moderna.

Los escolares del segundo ciclo al utilizar varios buscadores y metabuscadores con iguales términos de búsqueda para determinar el que resulta más útil. Usar las herramientas de Infotecnología para la búsqueda en Internet puede cambiar, no solo tu forma de buscar la información, sino tu manera de hacer ciencia. Además hay que evaluar la calidad de la información Para determinar si es confiable o no la información es necesario analizar críticamente el contenido y la fuente. Estos escolares del segundo ciclo deben estar claro que buscar en internet no es una actividad que se aprenda en un día.

Gracias a su carácter virtual, la información en la Web puede ser buscada más fácil y eficientemente que en cualquier medio físico, y mucho más rápido de lo que una persona podría recabar por sí misma a través de un viaje, correo, teléfono, telégrafo, o cualquier otro medio de comunicación.

Al utilizar la Web y que es un medio de mayor difusión de intercambio personal donde los escolares del segundo ciclo hacen uso de sus herramientas en los trabajos orientados en la carrera. Esta plataforma ha permitido que los estudiantes interactúen con otros estudiantes dispersos alrededor del planeta, siendo posible con las

limitaciones del contacto físico o simplemente con las limitaciones de todos los otros medios de comunicación existentes combinados.

Las tecnologías web implican un conjunto de herramientas que nos facilitarán lograr mejores resultados a la hora del desarrollo de un sitio web. Los navegadores Web son un software, aplicación o programa que permite el acceso a la Web, interpretando la información de distintos tipos de archivos y sitios web para que estos puedan ser visualizados. Los más comunes son: Google Chrome, Mozilla Firefox, Internet Explorer, Lynx, Netscape Navigator, Opera, entre otros.

Resultados:

Con el propósito de recoger datos sobre aspectos funcionales y la utilidad de actividades prácticas a 10 escolares del segundo ciclo de la carrera de primaria en el municipio. Entre los aspectos evaluados en el uso de tecnología avanzada, la navegación, búsqueda de información e interacción, creación de bibliotecas digitales y la potencialidad de las herramientas infotecnológicas, obtuvieron la máxima categoría propuesta. La capacidad de motivación fue catalogada de alta; el fomento de iniciativa y autoaprendizaje fue considerado suficiente y, asimismo, que el enfoque pedagógico con que se trabajó es actual.

Para tener otros elementos comparativos, se efectuó en el grupo de escolares del segundo ciclo de la carrera de primaria la observación a las actividades desarrolladas durante un turno de clase. Se pudo constatar que la cantidad de escolares del segundo ciclo motivados a trabajar en la computadora, el número de los que se mostraban activos aumentó en un 10% y en un 20% el de los que tenían criterios propios para seleccionar cuáles tareas realizar. La relación de los que preferían seguir de la misma actividad simplemente lúdica disminuyó en un 35%; por lo que en la misma cantidad aumentó los que preferían actividades que conllevan el desarrollo de habilidades o conocimientos. La diferencia entre los que se quedaban en el conocimiento de las herramientas ya conocidas y los que querían conocer otras herramientas para el mejorar su trabajo, creció en un 10% a favor de estos últimos. Después de haber trabajado con las actividades el índice de escolares del segundo ciclo confrontación y el intercambio de opiniones, sentimientos y argumentos propios durante la clase, aumentó

en un 50%. Además, fueron resueltas las dificultades relacionadas con el conocimiento de las herramientas infotecnológicas.

CONCLUSIONES

La formación de los futuros maestros primarios desde el conocimiento de las herramientas infotecnológicas en su formación inicial, se reconoce la importancia de este proceso a las condiciones del desarrollo de las habilidades adquiridas durante la carrera que posibiliten un modo de actuación coherente con las exigencias que demanda la sociedad y el modelo de la escuela primaria.

La factibilidad de las actividades a través del uso de las herramientas infotecnológicas en la práctica se dieron cuenta de la posibilidad de su implementación y de los resultados favorables alcanzados en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Jorge Luis Cueva Delgado. (2016). Las tecnologías de la información y la comunicación para la gestión del conocimiento en la educación primaria (Tesis de Doctorado). Universidad de La Habana, Cuba.

Rosa Lidia Martínez Cabrales. (2016). La formación informática profesional del maestro primario desde una perspectiva infopadagógica en su formación inicial (Tesis de Doctorado). Universidad de La Habana, Cuba.

Rico Montero, P., Santos Palma, E. M & Martín – Viaña Cuervo, V. (2013). Exigencias del Modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Moreira, Y (2016). La Vivencia Como Recurso Comunicativo De La Familia Y La Comunidad En El Proceso De Enseñanza-Aprendizaje En La Escuela Primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

López Méndez, R. (2016). Modelo didáctico que contribuya a la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la formación inicial de los profesores de Ciencias Naturales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Cuba. MINED (2003 a). Modelo de la Escuela Primaria. La Habana.

EL TRATAMIENTO METODOLÓGICO DE LOS RECURSOS VISUALES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Autora: MsC. María Antonia González Sabio, mariagonzalezs@infomed.sld.cu

Facultad Preparatoria de Ciencias Médicas de La Habana

RESUMEN

Las imágenes son de gran importancia en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Al elegir las debemos tener en cuenta su tratamiento metodológico, que es lo que facilita el éxito del aprendizaje. Una adecuada reflexión sobre el objetivo que se persigue con ellas y la forma en que se deben utilizar es el punto de partida de toda actividad que emplee este recurso visual.

Palabras claves: imágenes –enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras

THE METHODOLOGICAL TREATMENT OF THE VISUAL RESOURCES IN SPANISH'S TEACHING AS FOREIGN LANGUAGE ABSTRACT

The images are of great importance in the classes of Spanish as foreign language (ELE). When choosing them we should keep in mind their methodological treatment that is what facilitates the success of the learning. An appropriate reflection on the objective that is pursued with them and the form in that you/they should be used is the starting point of all activity that uses this visual resource.

Key words: images, learning, Spanish as a foreign language

INTRODUCCIÓN

La metodología de las técnicas, procesos y mecanismos que se utilizan para la adquisición de una segunda lengua, es un aspecto de máximo relieve en materia educativa.

Muchos son los pedagogos y maestros de la enseñanza de idiomas interesados por mejorar la calidad de su acción pedagógica. Este trabajo, derivado de esa preocupación, pretende contribuir a esa mejora mediante el tratamiento metodológico de la imagen como recurso didáctico en las clases de ELE.

Las imágenes tienen poder. Algunas nos hacen sonreír o llorar; otras movilizan sentimientos, generan recuerdos y sensaciones y las hay que aportan información y conocimiento. De ahí su valor para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Ellas no solo permiten acceder a realidades, situaciones y conceptos novedosos, sino que también favorecen la expresión de los conocimientos, actitudes y sentimientos de los estudiantes.

Preparar clases que faciliten la adquisición de una nueva lengua significa un gran reto para el profesor, este debe desarrollar instrumentos y recursos didácticos que garanticen el éxito en el aprendizaje.

La imagen está en todo el quehacer de la vida del hombre, la cultura, la publicidad, la propaganda ideológica, entre otros.

Al estudiante, en la etapa inicial del estudio de un idioma, le resulta muy difícil aprender una palabra cuyo significado no puede imaginarse, para él las palabras son solo una serie de letras sin significado ni contenido emocional. Pero si estas se trabajan junto a imágenes se despierta en ellos los recuerdos, las asociaciones y se logra la comprensión del contenido.

La gran cantidad y calidad de imágenes como recursos educativos icónicos estáticos, (imágenes, fotografías) disponibles para la enseñanza, exigen un análisis en torno a los desafíos educativos, sus usos y sentidos.

El objetivo de este trabajo es el de sistematizar referentes metodológicos sobre el tratamiento metodológico del uso de las imágenes en la secuencia de enseñanza - aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE).

Los métodos empleados para la selección de los referentes teóricos fueron el Histórico-lógico y la consulta bibliográfica

El aporte de este trabajo consiste en ofrecer referentes metodológicos para el tratamiento didáctico del uso de las imágenes en la clase de idioma español para extranjeros.

La pertinencia del trabajo está dada por la utilidad de los criterios que se ofrecen en cuanto a la selección y uso de la imagen en la clase de idioma español para extranjero

DESARROLLO

Gran parte de la lengua es la traducción de imágenes que están en nuestra mente. Los profesores de idiomas, deben despertar en la mente de los estudiantes toda una serie de imágenes, pues sin ellas no puede haber un aprendizaje de idiomas satisfactorio.

Para explicar la importancia de las imágenes como recurso didáctico visual en el estudio de una lengua extranjera es necesario decir que psicólogos y pedagogos han hecho estudios sobre la manera que tiene el ser humano de adquirir el aprendizaje.

J.A. Muro Sans (2011) en su artículo expresa como el pedagogo norteamericano Edgar Dale (1900- 1981) diseñó un cono mediante el cual estableció una jerarquización de actividades eficaces para la retención de información. En ellas añadía, además, un porcentaje mediante el que establecía la tasa de retención de conocimientos que cada tipo de actividad dejaba en el alumno.

Se sabe que luego de tres días las personas pueden retener en su memoria

El 10 % de lo que leyeron.

El 20 % de lo que escucharon.

El 30 % de lo que vieron.

El 50 % de lo que escucharon y vieron al mismo tiempo.

El 70 % de lo que pudieron discutir.

El 90 % de lo que explicaron y realizaron en la práctica.

Esta jerarquización asigna una tasa de retención del 50% para el uso de actividades donde el estudiante, además de escuchar, vieron, siendo este un porcentaje alto respecto a otras formas de aprendizaje, como podría ser lo que leyeron o lo que escucharon del docente.

En los libros de texto el 50% del contenido se presenta a través de imágenes, sigue siendo bastante habitual verlas cumpliendo una función secundaria respecto a las palabras y el texto, desempeñando una función meramente ilustrativa. Su lectura, interpretación y observación muchas veces pasa desapercibida. La palabra escrita, por lo general, se lleva toda la atención de los docentes y alumnos, incluso las actividades

de enseñanza y aprendizaje se centran en leer el mensaje escrito, sin reparar en la imagen impresa.

Los estudiantes no reconocen las imágenes como fuente de información útil. Algunos no las analizan y si lo hacen las toman como un pasatiempo, o bien las miran, pero no las leen para obtener información relevante y así complementar el texto escrito, y los docentes en muchas ocasiones no centran su actividad en ellas.

La utilización de este recurso en la enseñanza requiere una planificación que permita aprovechar el papel de la imagen en los libros de textos como portadora de conocimiento e información. (Ver Anexo 1)

García Morales (2012) refiere que enseñar a mirar supone descifrar y comprender, poniendo en juego habilidades y procesos cognitivos para leer y percibir el mensaje visual. Asimismo, implica activar conocimientos previos para otorgar sentido a la imagen en torno a categorías conceptuales a través de estrategias de participación activa y consciente.

No se trata de ver por ver o solo usar la imagen como producto decorativo, sino de utilizar las imágenes como estrategia pedagógica y didáctica para mejorar y facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje, de ofrecer herramientas al alumno para promover una lectura contextualizada y significativa con el objetivo de favorecer una mirada detenida, abierta e inquisidora.

Es interesante reconocer que la imagen es un soporte funcional.

Las investigaciones llevadas a cabo en el campo educativo por García Morales (2012), y Sánchez Benítez (2009), entre otros, la identifican como un recurso pedagógico que contribuye a:

- 1). La comprensión de contenidos abstractos y difíciles de interpretar
- 2). La motivación para aprender
- 3). La presentación de nuevos conceptos
- 4). La promoción del recuerdo de los contenidos aprendidos y enseñados

5). El fomento de una comunicación auténtica en el aula y relacionada con la vida cotidiana

6). La estimulación de la imaginación y expresión de emociones

7). La activación de conocimientos previos

Los docentes de ELE (o de cualquier materia) se han valido de la imagen para explicar muchos conceptos (y no solamente léxicos).

La manera más gráfica y eficaz para explicar los usos de las preposiciones o de algunas conjugaciones verbales como el pretérito y el copretérito, entre otros conceptos, es a través de la imagen.

Casi todos los docentes en las clases de ELE se apoyan en ellas (Ver Anexo 2)

La importancia de lo visual en el aula de idiomas es muy relevante. Son muchas las maneras en que se pueden emplear las imágenes:

- La introducción del vocabulario
- Desarrollo de juegos de memoria con palabras e imágenes
- Mediante el dibujo en pizarra para la comprensión del significado de las palabras, entre otras.

¿Qué imágenes usar en el aula y cuáles de ellas resultan eficaces?

Las imágenes y las palabras son dos tipos de códigos que percibimos y a través de los cuales nos comunicamos.

Las imágenes sirven, sobre todo, para describir relaciones de espacio, tamaño, cantidad, forma, color, detalles de apariencia, movimiento.

La decisión de usar o no imágenes en clase depende, sobre todo, del tipo de informaciones que queremos transmitir.

Las imágenes no deben ser demasiado detalladas ni complicadas, sino que deben caracterizarse por ser claras y comprensibles. Si no cumplen con estos requisitos, no solo no sirven en clase, sino que pueden confundir a los alumnos y perjudicar el aprendizaje.

Para elegir una imagen adecuada, aparte de conocer sus características principales se debe conocer su tipología y saber distinguirlas.

Raquel Varela (2006) destacó tres tipos de signos icónicos: imágenes, diagramas y metáforas. Las imágenes representan fielmente una cosa o un fenómeno, los diagramas son esquemas que describen un fenómeno y las metáforas subrayan sus rasgos más importantes.

Varela (2006) señala que las imágenes pueden funcionar de varias maneras en relación con las palabras. Así pueden tener función de:

- redundancia (las palabras corresponden plenamente a las imágenes),
- complemento (las imágenes contienen el sentido de las palabras añadiendo algo más)
- diferencia (las palabras y las imágenes difieren completamente)

Y agrega que otra clasificación de imagen es la referida a su forma:

- Tiras cómicas
- Fotografías
- Anuncios publicitarios
- Símbolos
- Estadísticas
- Dibujos
- Diagramas y esquemas
- Planos y mapas

La lectura de imágenes es una actividad muy interesante para practicar con los estudiantes. Las imágenes permiten crear una historia, debatir sobre un tema, reflexionar sobre una situación. Ayudan a comprender palabras y situaciones culturales que de otra forma serían mucho más difíciles de explicar, sin olvidar que facilitan la motivación y la recepción del estudiante, y añaden dos ingredientes extra muy potentes: la curiosidad y la creatividad. (Ver Anexo 3)

Se trata entonces de explotarlo en las clases de ELE

Podemos usar las imágenes en cualquier momento de la clase, ellas sirven, entre otras cosas:

- para contextualizar el significado de palabras o ideas
- motivar al estudiante
- sacar ideas previas y activar conocimientos sobre un tema
- para ordenar una historia y escribir los diálogos
- imaginar la vida de alguien
- comenzar un debate
- favorecer conversaciones auténticas que surgen a partir de una imagen.

Algunas de las posibles actividades con imágenes

- La descripción de una imagen
- Comentar los anuncios o propagandas de salud
- Comparación de imágenes ejemplo: fotos de diferentes épocas.

Sin embargo, el uso indiscriminado de las imágenes tiene sus desventajas que pueden perjudicar los procesos de aprendizaje.

En algunos casos cuando las imágenes son más llamativas que los textos, pueden suponer una distracción, donde los estudiantes no presten la atención necesaria al texto.

Una imagen por sí sola no siempre es suficiente y las palabras son imprescindibles para ayudarnos a explicar, entender y tener un mayor conocimiento y mejor comprensión de lo que miramos.

Entre las funciones de las imágenes como medio de enseñanza se pueden citar que:

- sirven para transmitir conocimientos y desarrollar habilidades.
- ayudan a relacionar los conocimientos y aplicarlos.
- contribuyen a la formación del gusto, el orden,
- incentivan el estudio y la búsqueda de nuevos conocimientos.
- desarrollan emociones y afectos.

- permiten al estudiante lograr una mayor concentración de la atención, siempre que se empleen correctamente.
- proporciona entornos para la expresión y la creación.
- hacen posible que en poco tiempo y con gran eficacia el estudiante se conozca y se apropie de un nuevo conocimiento.

Barrallo y Gómez Bedolla (2009) señalan que si no se tiene en cuenta al seleccionar la imagen una serie de criterios puede conllevar a una infructuosa explotación.

A continuación, se expresan algunos de ellos.

- Al seleccionar la imagen se deben considerar criterios formales, como, por ejemplo, el tamaño, su nitidez, el formato más adecuado, es decir, si es necesario presentar una imagen en color (fotografía) o si es mejor presentarla en un power o unas tarjetas individuales, entre otras.
- Asimismo, tiene que ser evidente, lo que se quiere expresar, evitando la ambigüedad que puede ocasionar una fotografía o un dibujo susceptible de varias interpretaciones o que puede dar lugar a la confusión sobre el concepto al que pretende hacer referencia.
- La imagen debe ser adecuada al contenido, por ejemplo, si se trabaja la palabra silla, no debe mostrarse una butaca en su representación, porque en nuestro idioma silla y butaca son dos muebles diferentes.
- Es imprescindible la adecuación al grupo, hay que tener en cuenta los gustos y preferencias de los estudiantes a la hora de elegir un dibujo, un comic, una fotografía de un personaje o un lugar.
- La edad, la cultura, las costumbres son otros criterios a considerar para la selección de la imagen.
- El nivel de aprendizaje es un criterio imprescindible en el empleo de imágenes en la clase de ELE, no debemos mostrar fotos o láminas que conlleven a hablar de temas que todavía no tienen el vocabulario ni el conocimiento necesario para hacerlo, eso provoca frustración en el estudiante
- En los primeros momentos del aprendizaje del idioma, debemos mostrarles imágenes que le resulten conocidas, si se quiere trabajar el vocabulario debe

presentársele imágenes que los motiven y que sean pertinentes, es decir, reconocibles y cercanas, con las que el grupo se sienta a gusto e identificado

Un ejemplo del tratamiento metodológico con la imagen en la etapa de inicio o familiarización nos lo muestra Llorente Puerta (s/f)

- En una unidad del programa que tenga como tema los alimentos se presentan primeramente las imágenes de diferentes tipos de comestibles, entre ellas las frutas
- Se muestra cada imagen de la fruta con el nombre, después aparece en una oración donde se contextualiza su significado y el uso que tiene en el habla, y se destaca la relación del nombre de la fruta con otras palabras de la oración (sintaxis)
- Por último, se establece un debate en el grupo sobre textura, color, sabor, frutas favoritas, cuáles existen en el país del estudiante, cuáles no, cuáles hay allí que aquí no hay, etc.

CONCLUSIÓN

El aprendizaje es un proceso complejo en el que participan todos los órganos de los sentidos, que se inicia con la formación de sensaciones, para dar lugar a percepciones de carácter más integral, que vinculan dos o más sensaciones. Las ciencias pedagógicas han demostrado la importancia de la utilización de los estímulos visuales para incrementar la significatividad del aprendizaje y elevar la retención del mensaje educativo.

Las imágenes tienen carácter polifacético porque permiten su utilización una y otra vez, de muy diversas maneras y de forma inagotable, convirtiéndolas en un recurso didáctico visual de gran potencial.

Asimismo, la motivación que despierta el uso de dibujos, fotografías u otras representaciones permite un mayor acercamiento al grupo.

Al elegir la imagen debemos tener en cuenta su tamaño y calidad, adecuarlas al grupo de estudiantes a los que enseñamos y pensar en los objetivos didácticos que queremos que cumplan.

Una adecuada reflexión sobre el objetivo y la utilización de las imágenes debe ser el punto de partida de toda actividad que utilice este medio visual, pues una buena explotación será la prueba del éxito del aprendizaje.

Sírvase como un llamado al uso de la imagen para el desarrollo de la comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

Augustowsky, G. (2011). Imagen y enseñanza, educar la mirada. En: Enseñar a mirar imágenes en la escuela. Buenos Aires. Ediciones Tinta Fresca.

Barrallo Busto, N. y María Gómez Bedoya. (2009) La explotación de una imagen en la clase de E/LE. Revista electrónica didáctica REDele.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes y Anaya.

Domínguez Navarro, José A.; Carod Pérez, Eva-Sara; Velilla Marco, María Jesús. (2006) Comparativa entre el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas. Revista Iberoamericana de Educación, n.º 40.

Escala, Eusebio S. (2001). Español para extranjeros. Madrid. Edinumen.

García Morales, C. (2012) ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. ASRI - Arte y Sociedad. Revista de Investigación, n.º 1. <http://asri.eumed.net/1/cgm.html>.

Llorente Puerta, María Jesús. (s/f). *La imagen en el proceso constructivista del aprendizaje de español como L2 para neolectores*. https://cvc.cervantes.es/biblioteca_ele/asele.

Muro Sans, J.A. (2011). Simulación como solución a las nuevas necesidades en el mundo sanitario. <https://www.educmed.net> Educ Med 2011; 14 (2): 91-99

Sánchez Benítez, G. (2009). El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. Revista Suplementos MarcoELE, n.º 8; pp. 1-17.

Santiago Barnés, J. (s/f). La interdisciplinariedad de la imagen en el desarrollo de la narrativa visual. Revista razón y palabra, 49, 8-16. Recuperado de: http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem.Visual/la_interdisciplinariedad_de_la_imagem_en_el_desarrollo_de_la_narrativa_visual.pdf

Varela Méndez, R. (2006). Las ayudas visuales en la clase de español para fines específicos. La Competencia Pragmática y la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Otras fuentes:

– <http://www.google.com> (Opción: “Imágenes”)

– Vichi, María y otros. 2008 Aprendamos español I, II, III Ed Félix Varela, La Habana.

– Revistas y otros materiales gráficos.

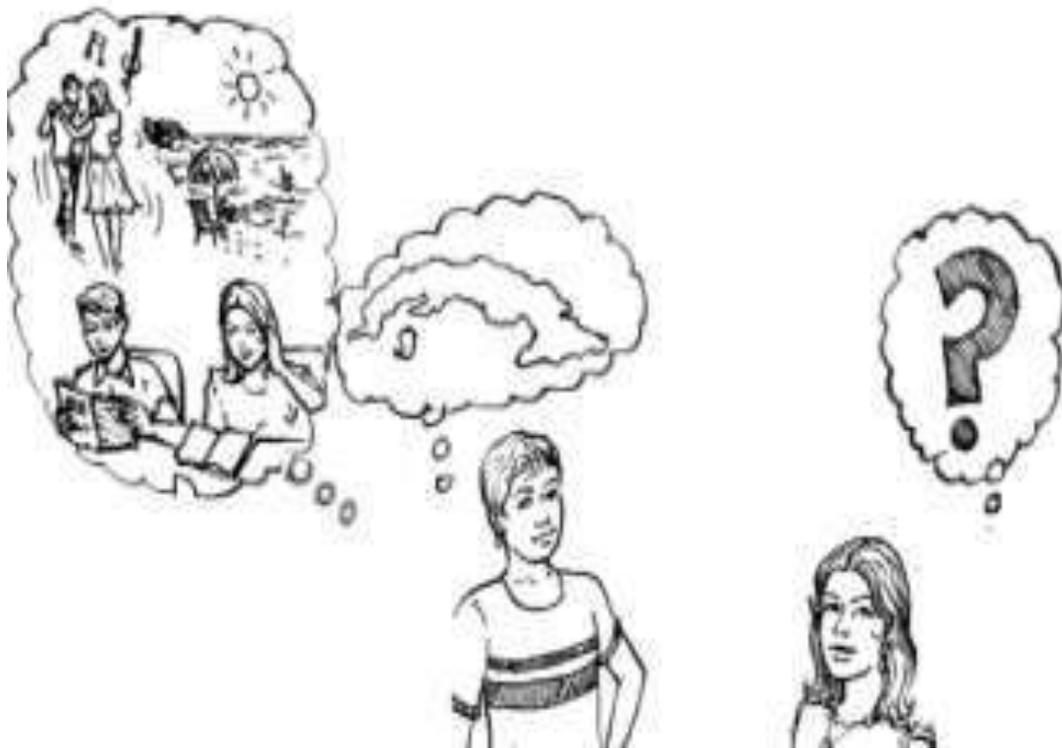
Anexo 1

En todas las Unidades del libro de texto **Aprendamos español** aparecen imágenes que permiten inferir el tema a tratar en la lectura, realizar el estudio previo del vocabulario empleado en ella, desarrollar la expresión oral y escrita, entre otras actividades.

Ejemplo la Unidad VI Lección 1, donde la función comunicativa es narrar hechos pasados.

¿Se ha trabajado esta imagen?

¿El alumno ha observado con detenimiento la imagen para inferir las actividades realizadas por el joven en Cuba?



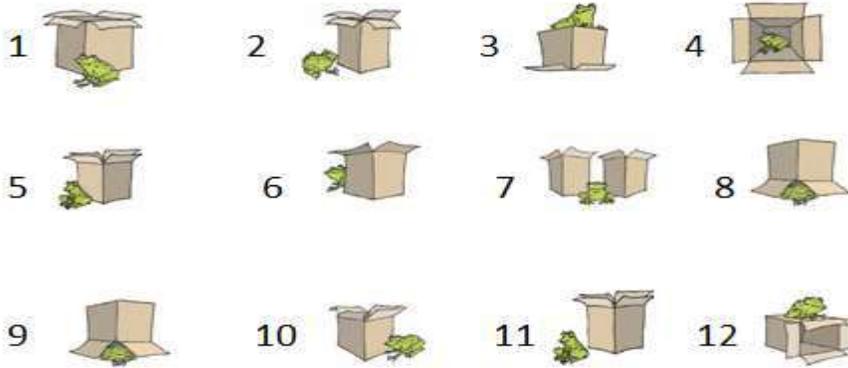
Aprendamos español (segunda parte) página 13

Algunas de las preguntas que permiten la inferencia del texto pudieran ser:

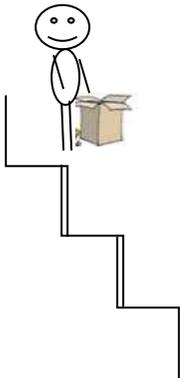
- ¿quiénes son los posibles personajes del diálogo?
- ¿por qué la joven tiene en una nube de llamada un signo de interrogación?
- ¿Qué piensa el joven?, entre otras,

Anexo 2.

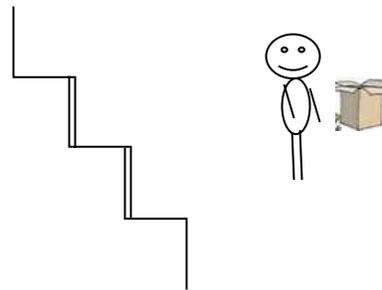
- Imagen para la comprensión del uso de algunas preposiciones



- Imagen para la comprensión de la diferencia del uso del pretérito y el copretérito del modo indicativo



Cuando Juan **bajaba** las escaleras se encontró una caja



Cuando Juan **bajó** las escaleras se encontró una caja

Anexo 3. Imágenes que proporcionan el desarrollo de la producción oral y escrita

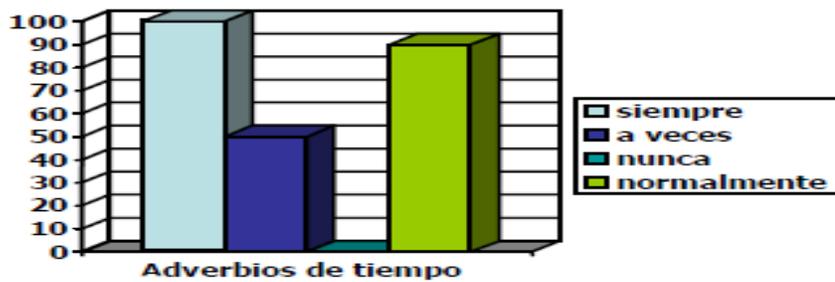
- **Historieta:** Narra lo sucedido a esta familia



- **Metáfora**



- **Diagrama**



LA EXPRESIÓN ESCRITA EN INGLÉS CON EL APOYO DE DISPOSITIVOS MÓVILES EN PREUNIVERSITARIO

Autor: MSc. Yasiel González Miguel, yasielglez1989@gmail.com

IPU Saúl Delgado Duarte, La Habana

RESUMEN

La habilidad de expresión escrita en inglés para preuniversitario responde a la necesidad de perfeccionar la enseñanza y el aprendizaje de dicha habilidad. Es por ello que su perfeccionamiento tributa a la formación de un individuo pleno, protagonista activo en un mundo donde el desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones requiere de niveles superiores de preparación. El presente artículo pretende como objetivo mostrar como la expresión escrita en inglés como lengua extranjera con el apoyo de los dispositivos móviles permite un mejor aprovechamiento de la habilidad para la vida. Estos transforman los lugares corrientes en escenarios de aprendizaje generando en los educandos procesos reflexivos y comunicativos.

ABSTRACT

The ability of written expression in English for Senior High School respond the need to perfect the teaching and learning of it skill. That is why, its improvement contributes to the formation of full individual, an active protagonist in a world where the development of information and communication technologies requires higher levels of preparation. The objective of this article is to show how written expression in English as foreign languages with the support of mobile devices allows a better use of this ability to life. These transform ordinary places into learning scenes, generating reflective and communicative processes in students.

INTRODUCCIÓN

En relación con la habilidad de expresión escrita en el contexto del preuniversitario cubano, esta requiere que el estudiante sea capaz de resolver problemas de la comunicación transmitiendo información, sentimientos y emociones, ampliar el vocabulario a través de la comprensión de textos orales y escritos, emplear estructuras básicas y complejas de la lengua mostrando precisión lingüística, escribir oraciones y párrafos estrechamente cohesionados y de forma coherentes y utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (Tics) en favor de su desarrollo académico y personal. Asimismo, se declara la importancia de los medios didácticos en este proceso para cumplimentar los objetivos.

Respecto a los medios, es necesario considerar que el desarrollo acelerado de los avances tecnológicos ha irrumpido significativamente en la vida de las personas y especialmente en la dinámica social de los adolescentes. Los dispositivos móviles, como teléfonos y laptops, ocupan un lugar destacado en la vida de estos jóvenes siendo herramientas indispensables para la comunicación y el entretenimiento; los que han tenido gran impacto en la educación por permitir el desarrollo del Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA) en cualquier momento y lugar; además, han originado una nueva modalidad educativa conocida como aprendizaje móvil.

Investigaciones recientes han demostrado que es posible utilizar los dispositivos móviles en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés (Carranza, 2014, Wu, 2014), Kukulsa-Hulme, 2015. El desarrollo de habilidades comunicativas, según éstos, se perfecciona mediante las funcionalidades básicas de los dispositivos, el uso de aplicaciones y la conectividad a internet según cada contexto.

DESARROLLO

La humanidad es testigo de un vertiginoso desarrollo tecnológico que favorece todos los procesos sociales, económicos y culturales, entre los que se destacan el acceso a la información y el conocimiento. En la actividad social resultan cotidianos y familiares la televisión, la radio, el video, la computadora, los discos compactos, el correo electrónico y más recientemente los dispositivos móviles, como medios para obtener información, para comunicarse con amigos y familiares.

Como es lógico, la escuela, que es una de las instituciones más importantes de cualquier sociedad, no es ajena a este desarrollo tecnológico y lo ha venido incorporando al proceso pedagógico con la finalidad de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el contexto cubano las TIC han sido catalizadores de la innovación y el perfeccionamiento del sistema educativo.

La introducción de las TIC en la enseñanza del inglés en la enseñanza media y media superior ha sido investigada por diversos autores (Pulido, 2005; Font, 2006; Enríquez, Borges, Garbey y Rangel, 2009; Medina, 2010), quienes han establecido y analizado las metodologías más eficientes para el uso de la televisión y el video, así como de software educativos.

A nivel mundial, actualmente son los dispositivos móviles (teléfonos móviles, Tablet, lectores electrónicos, reproductores de sonido portátiles, consolas de juego manuales, laptops, entre otros) los que reciben gran atención en el ámbito educativo surgiendo así una nueva modalidad, el aprendizaje móvil; el cual se define como utilización de tecnología móvil, sola o en combinación con cualquier otro tipo de tecnología de la información y las comunicaciones, a fin de facilitar el aprendizaje en cualquier momento y lugar según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura (UNESCO, 2013).

Con referencia al aprendizaje móvil la (UNESCO, 2013), ha decidido utilizar una definición amplia de los dispositivos móviles, en la que se reconoce que son digitales, portátiles, controlados por lo general por una persona (y no por una institución), que es además su dueña, tienen acceso a Internet y capacidad multimedia, y pueden facilitar un gran número de tareas, especialmente las relacionadas con la comunicación

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, Kukulska-Hulme (2013: 4) revela como definición para la Enseñanza de Lenguas con el Apoyo de Dispositivos Móviles (ELADM) lo siguiente: *“El uso de las tecnologías móviles en la enseñanza de lenguas, especialmente en situaciones donde la portabilidad del dispositivo ofrece ventajas específicas”*.

Según Taylor, Sharples, O'Malley, Vavoula y Waycott (2006), el concepto de movilidad tiene tres implicaciones y ventajas para la educación: Movilidad física: relacionada al contexto y situaciones cotidianas en las que se desarrolla el aprendizaje, Movilidad tecnológica: relacionada a los dispositivos tecnológicos móviles a los que tenemos acceso y que podemos llevar consigo en todo momento y a cualquier lugar, y Movilidad social: pues el aprendizaje también es un constructo social que se produce no sólo en el entorno académico, sino también en el entorno familiar, personal o laboral.

Además de las ventajas ya mencionadas, también mejora la interacción didáctica de forma sincrónica y asincrónica, potencia el aprendizaje centrado en el alumno, propicia el aprendizaje colaborativo, favorecen la exposición a la lengua extranjera, permiten capturar los eventos comunicativos mientras ocurren y facilitan la selección de materiales según las necesidades individuales. (Kukulska-Hulme, 2013).

Sin embargo, la distracción de los alumnos, pueden prevenirse mediante el correcto diseño de las actividades de aprendizaje, estas deben ser significativas, con un objetivo claro y con beneficios evidentes en el aprendizaje de lenguas siendo esta uno de los ejemplos de las desventajas que presenta el trabajo con los dispositivos móviles Hockly (2014).

Las comunidades educativas descubren las nuevas tendencias metodológicas que implican el uso de ELADM trayendo consigo la potenciación de la alfabetización digital como un reto no difícil de solucionar ante el aprendizaje móvil y la innovación educativa. Por tanto, la alfabetización digital es el *conjunto de habilidades técnicas y prácticas sociales necesarias para interactuar de manera eficaz con las tecnologías digitales* (Hockley, 2014) y ha sido identificada como una de las competencias necesarias del siglo XXI.

Dado que la ELADM no es la simple transferencia de las prácticas y materiales de enseñanza a un dispositivo móvil, han surgido varios modelos pedagógicos que permiten integrar esta tecnología al PEA.

Los modelos pedagógicos explican cómo integrar las tecnologías a la educación desde una concepción centrada en las nuevas tecnologías a una centrada en el aprender con ellas, es decir, el currículo orienta el uso de la tecnología y no al revés.

El modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge Approach) (Mishra y Koehler, 2006) revela tres tipos de conocimiento: disciplinar - conocimiento del contenido, pedagógico - conocimiento de la metodología de la enseñanza, y tecnológico - conocimiento de herramientas tecnológicas y su uso.

Este modelo establece objetivos relativos al contenido (decisiones disciplinares), selecciona actividades y secuencias ajustadas a la enseñanza de dicho contenido (decisiones pedagógicas) y selecciona la tecnología apropiada que responda tanto a la actividad como al contenido disciplinar elegido (decisiones tecnológicas).

El modelo SAMR desarrollado por Puentadura (2010) describe cuatro niveles y dos etapas de integración de la tecnología en la educación. Los primeros niveles, Sustitución y Aumento corresponden a la etapa de mejora, mientras que los niveles restantes, Modificación y Redefinición, corresponden a la etapa de transformación.

La utilidad de este modelo está en que ayuda al profesor de lenguas a diseñar actividades de aprendizaje examinando el papel que la tecnología jugará en la ejecución de ellas:

Sustitución: La tecnología actúa como una herramienta de sustitución directa sin cambios funcionales, ejemplo: Una tarea de expresión escrita se realiza en el procesador Word y se entrega al profesor impresa.

Aumento: La tecnología actúa como un sustituto al que se le agrega un poco de mejora, ejemplo: La tarea de expresión escrita se realiza utilizando un procesador de textos que permite la revisión ortográfica y la búsqueda de sinónimos, además, se incorporan gráficos al texto. La tarea se puede imprimir o enviar por email.

Modificación: Existe un rediseño completo de las tareas mediante la tecnología, ejemplo: La tarea de expresión escrita es publicada por el alumno en Google drive y compartida con sus compañeros y el profesor, donde comentan y reflexionan en un medio común.

Redefinición: La tecnología se utiliza para crear nuevas tareas que antes no se podían hacer, ejemplo: El tema del texto escrito se transforma en un texto multimodal con audio, imágenes fijas y en movimiento, y se publica en Facebook u otra plataforma adecuada.

La pedagogía móvil para la enseñanza aprendizaje de lenguas se encarga de imbricar la pedagogía con los diferentes tipos de movilidad planteados anteriormente. Este término fue acuñado por Kukulska-Hulme (2015) y se basa en el criterio que tanto profesores como estudiantes son participantes activos en el desarrollo de recursos para la comunicación interpersonal que son multimodales, pero donde el lenguaje es el recurso fundamental.

Kukulska – Hulme (2015) describe un marco mucho más enfocado a la enseñanza aprendizaje de lenguas en el cual considera cuatro factores importantes al diseñar y evaluar actividades apoyadas con dispositivos móviles: La experiencia del profesor, las características del dispositivo móvil (funcionalidad), la movilidad del alumno y la dinámica del lenguaje.

En el contexto cubano, Blanco, de Armas y Núñez (2018) presentan vías para la preparación y selección de contenidos para el uso de dispositivos móviles, la cual ilustra una fase de reflexión en cuanto al evaluar aspectos pedagógicos y tecnológicos y una etapa de toma de decisiones donde se seleccionan los contenidos según el análisis de las dimensiones en la primera etapa. Esta metodología no fue originalmente diseñada para la enseñanza de lenguas, los principios son generales y por tanto aplicables.

En este mismo sentido, otros autores como Bahadorfar “2014”, alude al reconocimiento de la escritura táctil, Deng, 2015; Wu, 2014 desarrolla el vocabulario, la tipología textual (Carrasana,2014), la gramática (Ibañes, de la Torre y Vermeulen; Morghadas, 2016), entre otros aspectos a través del uso de una diversa gama de aplicaciones móviles (Apps).

Las Apps son softwares informáticos diseñados para ser ejecutados desde cualquier dispositivo móvil. Los mismos se clasifican en prácticas de distintas habilidades (pronunciación, vocabulario, gramática, comprensión auditiva), de conversación, con función referencial (tutoriales, diccionarios, enciclopedias) y aplicaciones que explotan el uso del lenguaje en contexto, Guo (2015).

Por su parte, Arús, Rodríguez-Arancón y Calle-Martínez (2013) proponen diez criterios para la evaluación de la calidad de las aplicaciones utilizadas en el ALADM. Estos criterios se dividen en: pedagógicos (valor cognitivo y coherencia pedagógica, calidad del contenido, capacidad de generar aprendizaje, interactividad, motivación) y tecnológicos (formato y diseño, usabilidad, accesibilidad, visibilidad, compatibilidad). Guo (2015), Arús et al. (2013), Talaván (2014) e Ibañez et al. (2015) coinciden en que la mayoría de las aplicaciones encontradas se centran en desarrollar la competencia lingüística, y no es común la existencia de aplicaciones donde las actividades se estructuran con una base metodológica adecuada para la enseñanza aprendizaje de lenguas.

Esto ha traído como consecuencia que la ALADM se desarrolle en dos vertientes: (1) la utilización de Apps para la enseñanza de lenguas como complemento de un programa y (2) el diseño, desarrollo y experimentación de Apps basadas en el enfoque por tareas en modalidades a distancia y autónomo (Jordano de la Torre, Larreta y Pareja-Lora,

2016). La presente investigación se desarrolla teniendo en cuenta la primera vertiente, por las características del contexto educativo del preuniversitario.

El autor de esta investigación considera que la utilización de tareas de este tipo ofrece beneficios en tanto que favorecen la creatividad del alumno mientras utiliza la lengua para transmitir significados, se potencia la retroalimentación y el trabajo cooperativo, además de que el alumno se expone a un medio auténtico de uso del lenguaje y nuevas fuentes de input.

El uso de los dispositivos móviles resulta motivante para los estudiantes de preuniversitario y es una herramienta muy eficaz para el desarrollo de la habilidad de expresión escrita. Debido a estos criterios, se puede manifestar que la comunicación entre ellos en la lengua materna es mucho más fácil porque casi todo, para no ser absoluto, lo hacen a través de aplicaciones que le permiten establecer un tema de conversación ya sea de forma individual o colectiva.

Además, pueden hacerse videollamadas de forma sincronizada, así como enviarse audios, correos, ficheros; en fin, un sin número de actividades que les permita estar en un constante proceso comunicativo. Dicho esto, se piensa que la utilización de dichas aplicaciones dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje en los escenarios docentes resulte factible para la adquisición y desarrollo de la expresión escrita en inglés como lengua extranjera.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión y con respecto a lo investigado los dispositivos móviles en nuestra actualidad van más allá de unos simples medios de comunicación, convirtiéndose para el hombre en un medio didáctico. El constante aprendizaje que estos medios generan junto con sus aplicaciones han permitido introducirlos en la escuela, específicamente en la enseñanza preuniversitario. Con ellos, los docentes han podido proyectar un proceso de enseñanza y aprendizaje desde cualquier escenario para un mejor desarrollo del aprendizaje del educando. Con el apoyo de los dispositivos móviles los adolescentes han sido el generador principal de su propio aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arús, J., Rodríguez-Arancón, P. y Calle-Martínez, C. (2013). *A pedagogic assessment of mobile learning applications*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/255699843_A_pedagogic_assessment_of_mobile_learning_applications
- Bahadorfar, M., & Omidvar, R. (2014). *Technology in teaching speaking skill*. Acme International Journal of Multidiciplinary Research, 2(5), 9-13. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/315790125_TECHNOLOGY_IN_TEACHING_SPEA
- Blanco et al. (2018). *Metodología para la preparación docente en la selección y presentación de contenidos para dispositivos móviles*. Onceno Congreso Burston, J. (2015). Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. ReCALL, 27 (1), 4-20. Doi: www.doi.org/10.1017/S0958344014000159. Internacional de Educación Superior Universidad 2018. La Habana
- Carranza, M. (2014). *Diseño de aplicaciones para la práctica de la pronunciación mediante dispositivos móviles y su incorporación en el aula de ELE. El español entre dos mundos: Estudios de ELE en Lengua y Literatura*, 279-297. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Mario_Carranza/publication/263425001_Carranza_M_2014_Disenio_de_aplicaciones_para_la_ensenanza_de_la_pronunciacion_mediante_dispositivos_moviles
- Deng, Q., y Trainin, G. (2015). *Learning vocabulary with Apps: From theory to practice*.
- Enríquez, I. (2005). *Programa de Inglés de 11 grado. Educación Media Superior*. Ministerio de Educación.
- Enríquez, I., et al. (2009) *Tecnologías de la información y las comunicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje del preuniversitario*. Recuperado de www.cubaeduca.cu
- Font, S. (2006). *Metodología para la asignatura inglés en la secundaria básica desde una concepción problémica del enfoque comunicativo*. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana.
- Guo, H. (2015). *Analyzing and Evaluating Current Mobile Applications for Learning English Speaking*. University of London. Recuperado de https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/filefield_paths/analysing_and_evaluating_current_mobile_applications_v2.pdf
- Hockly. (2014) Digital literacies. En Pickering, G y Gunashekar, P. (Presidencia) *Innovation in English Language Teacher Education*. <http://www.ejal.eu/index.php/ejal/article/view/50>

- Ibáñez Moreno, A., Jordano de la Torre, M., & Vermeulen, A. (2016). *Diseño y evaluación de VISP, una aplicación móvil para la práctica de la competencia oral*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 19(1), 59-64 Instruction. Applied Linguistics, 17(1), 38-62
- Jordano de la Torre, M., Castrillo de Larreta-Azelain, M. D., y Pareja-Lora, A. (2016). *El aprendizaje de lenguas extranjeras mediante tecnología móvil en el contexto de la educación a distancia y combinada*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 19(1) 34-45.
- Kukulska-Hulme, A. (2012). *Language learning defined by time and place: A framework for next generation designs*. In: Díaz-Vera, Javier E. Ed. *Left to My Own Devices: Learner Autonomy and Mobile Assisted Language Learning*. (pp. 1–13). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Kukulska-Hulme, A. (2013). *Mobile-assisted language learning*. In C. Chapelle (Ed.),
- Kukulska-Hulme, A., Norris, J. y Donohue, J. (2015). *Mobile Pedagogy for English Language Teaching: A Guide for Teachers*. The British Council. Recuperado de <http://englishagenda.britishcouncil.org/research-papers/mobile-pedagogy-english-language-teaching-guide-teachers>
- Medina, O. (2010). *Estudio histórico tendencial de los medios técnicos en el aprendizaje del inglés*. Ciencias Holguín, 4 (7), 139-150. Recuperado de <http://www.cienciasholguin.cu/>
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. Teachers college record, 108(6), 1017-1054.
- Moghaddas, B. (2016). *The pedagogical application of MALL in improving the Iranian EFL learners' oral performance*. International Journal of Applied Linguistics and translation, 2 (1), 8-14.
- Pulido, A. 2005. *Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza – aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en alumnos de 6to grado de la escuela primaria en Pinar del Rio*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Rio.
- Puentedura, Ruben (2013, Marzo 28). *SAMR and TPACK Intro to Advanced Practice*. Accessed, June 19, 2016. <http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMRTPACKIntroToAdvancedPractice.pdf>
- Taylor, J., et al. (2006). *Towards a task model for mobile learning: A dialectical approach*. International Journal of Learning Technology, 2(2-3), 138-158.
- UNESCO (2013). *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216452s.pdf>
- Wu, Q. (2014). *Learning ESL vocabulary with smartphones*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 143, 302-307

LA CARICATURA: MEDIOS DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN DEL FENÓMENO HISTÓRICO EN LAS CLASES DE HISTORIA

AUTOR: MSc. Dayuris González Fernández, dgonzalezfernandez@udg.co.cu

Centro Universitario Municipal Jiguaní, Universidad de Granma

RESUMEN

Los medios de enseñanza constituyen un importante eslabón dentro del proceso docente educativo, ellos permiten una mejor apropiación de los conocimientos. El presente trabajo fue diseñado teniendo en cuenta la problemática de la escuela primaria siendo en mayor medida la asimilación del contenido histórico. Teniendo en cuenta lo anterior se propone como objetivo: elaborar un medio de enseñanza que contribuya a la asimilación del contenido histórico en la escuela primaria. El conocimiento de cada una de las materias registradas en el plan de estudio de la enseñanza es de gran importancia, pero la Historia de Cuba resulta priorizada por su alto valor tanto educativo como instructivo en la sociedad cubana. Estas a pesar de su importancia resultan muy abstractas por lo que es necesario brindar medios a los alumnos para que puedan lograr una mejor asimilación de los contenidos los cuales en muchos casos resultan abstractos y difíciles de representar. La elaboración de medios de enseñanza teniendo en cuenta el diagnóstico de los alumnos tributa a una mayor calidad de los conocimientos.

Palabras claves: Caricatura; Medios de enseñanza; asimilación del contenido histórico.

INTRODUCCIÓN

La educación, sin lugar a dudas juega un papel particularmente importante en el desarrollo integral del individuo.

Los maestros se encuentran urgidos ante un inminente desafío: formar la generación que ha de vivir en los nuevos tiempos y formarla bien para que esta conserve lo más valioso de la cultura material y espiritual.

En el siglo XXI, según la UNESCO, la educación se basa en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y todo esto para aprender a vivir juntos.

Cuba no está exenta de estos altos desafíos, y contando como herencia con una rica tradición pedagógica y cultural, no solo trata de encontrar alternativas viables que eleven la calidad de vida de sus ciudadanos, procurando que crezcan como seres

humanos, también ha prestado especial atención desde los propios inicios de la Revolución a la educación del hombre para: formar personalidades integralmente desarrolladas, aptas para recibir y disfrutar los logros de la cultura nacional y universal y contribuir a su desarrollo.

De esta forma, en este contexto enseñar la Historia de Cuba es una necesidad imperiosa. La enseñanza de esta da la posibilidad de conocer el pasado, para entender el presente y proyectar el futuro. Conocerla significa que cada individuo comprenda la sociedad en la que se encuentra inmerso, sus raíces culturales; es lograr que todo lo que le rodea adquiera valor y sentido propio.

A pesar de su importancia los resultados de aprendizaje se han visto dañados por varios factores siendo uno de ellos la asimilación de contenidos que en ocasiones resultan abstractos.

El objetivo general de la asignatura Historia de Cuba en el segundo ciclo de la escuela primaria es: caracterizar con conocimiento de esencia las etapas fundamentales del proceso histórico cubano, a partir de la valoración de hechos, héroes y mártires y mostrar el dominio de las principales figuras y sucesos de la comunidad, así como de otros aspectos relevantes de su patrimonio geográfico, social y cultural.

A través de las distintas investigaciones se ha podido comprobar que incide en el cumplimiento de este objetivo que:

- Gran parte del contenido histórico resulta abstracto y no existen medios que puedan ilustrarlo.
- Dentro de la población de alumnos analizados existen un 15 % que presentan dificultades en la atención y/o en la memoria por lo que se les dificulta mucho más la asimilación de estos contenidos abstractos.
- La calidad de la clase y la preparación del maestro en ocasiones se limita a una simple explicación del contenido y no ofrece las suficientes herramientas para que éste se apropie del conocimiento.

Todo lo anterior ha provocado bajos resultados en las calificaciones de actividades de control sistemáticos, trabajos de control y en la prueba final. Dificultades como estas

trascienden a niveles como la secundaria básica y se ha visto reflejada en los resultados de las pruebas de ingreso al nivel superior; esto demuestra la importancia de lograr vías efectivas que permitan superar esta dificultad.

Teniendo en cuenta lo anterior el presente trabajo lleva por título: Medio de enseñanza para contribuir al aprendizaje de la Historia de Cuba en los alumnos del 6to grado de la enseñanza primaria.

Teniendo en cuenta el análisis anterior se define como **problema de la investigación**; Insuficiencias que limitan asimilación del contenido histórico en los escolares de la Educación Primaria.

Como **objetivo** se propone: elaborar un medio de enseñanza que contribuya a la asimilación del contenido histórico en la escuela primaria.

El aporte del trabajo consiste en un folleto que contiene caricaturas que se han creado a partir de la interpretación histórica llevada al plano gráfico de diferentes fenómenos históricos permitiendo que el contenido a tratar sea menos abstracto y que además se le brinde atención a la diversidad. Se anexan además a estas caricaturas diferentes actividades que brindan al docente una idea del empleo de las mismas, así como variados talleres dirigidos a los docentes para ampliar sus conocimientos en las temáticas abordadas.

A partir de la importancia del conocimiento de la historia para la vida de la sociedad cubana y como parte del currículo desde la enseñanza primaria el presente trabajo ha tenido un **impacto social** a partir de la calidad en el conocimiento adquirido por los alumnos a partir de fomentar la interiorización no solo de conocimientos sino también de orientaciones valorativas que se reflejaron en sus sentimientos, formas de pensar y comportamientos los cuales se deben corresponder con el sistema de valores e ideales de la Revolución Socialista.

DESARROLLO

El componente contenido refleja el aspecto de la cultura, rama del saber o materia de estudio que debe ser aprendida por los alumnos para alcanzar los objetivos propuestos

dentro del proceso docente. Ese contenido o cultura se expresa, de manera sintética, en términos de conocimientos y habilidades.

El conocimiento es el resultado de la actividad cognoscitiva. En Historia se obtiene el conocimiento histórico cuando se conocen los hechos históricos, su ubicación en tiempo y espacio, los personajes que en los mismos participan, su actuación, sus ideales, las relaciones causales, temporales, y espaciales entre los hechos que conforman el proceso.

El conocimiento de los hechos históricos constituye la base de la enseñanza de la Historia, pero no basta el conocimiento de los hechos históricos concretos, sino que es necesario establecer vínculos entre esos hechos, integrarlos en forma de sistema y aplicarlos en la vida diaria para lograr una mejor comprensión y análisis del proceso histórico.

Para una mejor asimilación del conocimiento histórico resultan necesarios los medios de enseñanza los cuales contribuyen al logro de la enseñanza científica de la asignatura Historia de Cuba y su empleo tiene gran importancia para hacer más objetivo el proceso de enseñanza aprendizaje. Los medios permiten elevar la calidad del trabajo del maestro y proporcionan una mejor asimilación de los conocimientos y desarrollo de habilidades, hábitos y convicciones que posibilitan la formación de representaciones correctas con cierto nivel de independencia y contribuyen al desarrollo de conceptos. Permiten a los alumnos reflejar nociones exactas del pasado y el presente histórico, ayudan a desarrollar imágenes concretas y a una mejor efectividad en el proceso de la clase. Ellos permiten vincular lo abstracto y lo concreto, lo sensorial y lo lógico y la visualización del contenido.

Siempre que se utilicen correctamente los medios de enseñanza se estimulan los órganos sensoriales y esto hace posible que el conocimiento permanezca por más tiempo en su memoria.

Aunque un maestro tenga mucha facilidad para expresar los conocimientos históricos, si no ilustra su explicación con determinados medios teniendo en cuenta los objetivos, el contenido y los métodos, el conocimiento no será asimilado con calidad, si por el contrario, hace uso de ellos contribuye a la efectividad del proceso y a que se afiancen

más los conocimientos ya que se aumenta el interés, la motivación y la participación activa en el aprendizaje.

A partir de lo anterior se realiza la siguiente propuesta donde es el maestro quien orienta y el alumno tiene la oportunidad de llegar por diversas vías al conocimiento.

Propuesta

Medio de enseñanza para el conocimiento de la Historia

El medio de enseñanza consiste en un folleto que contiene caricaturas (anexo 1) desarrolladas a partir de la interpretación histórica de importantes fenómenos históricos así como una propuesta de actividades para dirigir el trabajo con las mismas. Se anexa además 1 taller destinado a la preparación de los docentes en los contenidos ilustrados y muestras de importantes documentos históricos de la localidad que facilitan la vinculación del contenido con la historia local.

Es válido destacar que aunque el medio en su conjunto tiene gran importancia, las caricaturas constituyen el aspecto más relevante del mismo pues pueden ser utilizadas de manera independiente como un medio gráfico en el desarrollo de la clase y en el folleto constituyen un material de estudio muy importante. Estas caricaturas además constituyen una original creación artística diseñadas específicamente para el tratamiento de los contenidos relacionados con la intervención militar ocurrida en Cuba sirviendo en la preparación tanto de alumnos como de docentes, se agrega además una muestra de la contextualización a partir de las nuevas relaciones entre Cuba y Estados Unidos.

¿Por qué se emplea la caricatura como una forma de ilustrar gráficamente el fenómeno histórico?

Es un tipo de representación exagerada de personajes o de hechos con el fin de poder transmitir un mensaje, una idea, la mayoría de veces sarcástica sobre una cuestión determinada. Es por este motivo que se recurre a realizar una serie de trazos bien expresivos, bien simbólicos, pero tremendamente simples con los que transmitir ideas por medio de las imágenes y así llegar a un mayor número posible de alumnos a los que transmitir esas ideas.

¿Qué características tienen las actividades diseñadas para dirigir el análisis de las caricaturas?

Son actividades que parten de dirigir la atención del alumno a la observación de los elementos más importantes hasta llegar a la interpretación de la representación gráfica. Existen actividades encaminadas a que los alumnos reproduzcan imágenes de diferentes maneras, de forma oral escrita o en dibujos para lograr una mejor formación de las nociones históricas como se orienta en el libro de “Metodología de la enseñanza de la Historia de Cuba en la escuela primaria”

¿Por qué se seleccionan los fenómenos de “la guerra hispano cubana norteamericana”, la ocupación militar yanqui, la neocolonia y la categoría economía para ilustrar las caricaturas?

Son estos los contenidos que anteceden e inician el estudio de la asignatura en el 6to grado y son estos los que conllevan a comprender que las raíces de la República Neocolonial se encuentran en el período de ocupación militar 1899- 1902, siendo esta la primera etapa a estudiar en 6to grado.

¿Por qué se diseña un taller para los docentes?

Este taller se diseñó a partir de las insuficiencias en el conocimiento que fueron detectadas a través del diagnóstico a los docentes. En el mismo se brindan conocimientos elementales y otros de interés que no aparecen en la bibliografía básica del alumno con el objetivo de ampliar la cultura del docente y propiciar una mayor preparación en las clases.

¿Qué importancia tienen los documentos históricos que se anexan?

En estos documentos se muestra que personalidades de nuestra localidad como Jesús Rabí, Florencio Salcedo, Saturnino Lora y otros protestan contra las bochornosas acciones que lleva a cabo el gobierno interventor y de las cuales no escapa Jiguaní. De este modo el alumno goza de las ventajas de la vinculación del contenido con la historia local.

Resultados e impactos obtenidos

La presente propuesta fue aplicada a una población de 95 alumnos de 6to grado tomando como muestra representativa 43 alumnos que a través del diagnóstico se pudo comprobar que presentaron dificultades en la memorización.

Al aplicar la propuesta se pudo comprobar que el 100 % de los alumnos cumplieron con el objetivo propuesto.

Al realizar una comparación con los resultados del curso anterior se pudo observar un notable aumento pues en el curso 2017- 2018, de una matrícula de 92 alumnos solo lograron cumplir con el objetivo 38 por lo que fue necesario realizar un análisis del contenido y tomar estrategias que permitieran la apropiación de los conocimientos.

Se valoran como impactos en la aplicación de esta investigación:

- Los alumnos que presentan afectaciones en el proceso de memoria **lograron** asimilar en menor tiempo el contenido histórico con un alto grado de profundización y análisis del fenómeno histórico brindando la posibilidad de dar tratamiento a la diversidad.
- Permitió que estos alumnos elevaran su autoestima al poder aplicar con facilidad los conocimientos adquiridos a las actividades propuestas.
- El conocimiento adquirido contribuyó a que los alumnos se apropiaran de las direcciones principales o ejes rectores del estudio de la historia patria al analizar de una manera creativa y diferente la actitud e intenciones de los círculos de poder de los Estados Unidos como enemigos históricos de nuestro país y la digna respuesta dada por el pueblo cubano en cada momento lo que permite afrontar los desafíos que hoy impone el mundo globalizado y la defensa de nuestra Revolución frente a la prepotencia del imperialismo norteamericano.
- Los docentes adquirieron una mayor cultura histórica y profundizaron en temas de gran importancia dentro de la Historia de Cuba.

CONCLUSIONES

- El conocimiento de los hechos históricos constituye la base de la enseñanza de la Historia.
- Para una mejor asimilación del conocimiento histórico resultan necesarios los medios de enseñanza los cuales contribuyen al logro de la enseñanza científica de la asignatura Historia de Cuba.
- El folleto didáctico propuesto con el empleo de caricaturas, talleres e interpretaciones históricas permite una mejor asimilación del contenido histórico.

BIBLIOGRAFÍA

ACEBO MEIRELES, W. Apuntes para una metodología de la enseñanza de la historia local en su vinculación con la historia patria. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1991.

APRENDER Y ENSEÑAR EN LA ESCUELA: Una concepción desarrolladora. -Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación,2002. -141

Catálogo de sitios arqueológicos aborígenes de Granma. Colectivo de autores. Bayamo. Ed.Bayamo,2003.p.29-32.

CASTELLANOS D. Y OTROS: Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador, Colección Proyectos, ISPEVJ, La Habana, 2001, p.29.

COLECTIVO DE AUTORES. Categorías esenciales de la psicología que se relacionan con la educación/Colectivo de autores-p.3- En: Tabloide Maestria en Ciencias de la Educación(Mòdulo II 2da parte).-La Habana:Ed.Pueblo y Educación.2006.

CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Programa : quinto grado. __ La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2001. __ 109 p.

DACAL, R.M. Arqueología aborigen de Cuba./R.M. Dacal, Rivero. M. C, La Habana: ED: Gente nueva, 1986

DIAZ PENDÀS, HORACIO.Enseñanza de la Historia:Selección de lecturas.- Ciudad de la Habana: Ed.Pueblo y Educacion,2002.

GARCIA ROMERO LESVIA.La evaluación sistemática de la Historia en el segundo ciclo de la escuela primaria/Lesvia García Romero,Bárbara Rafael Vazquez.- p77-78.-En educación (La Habana).-año XI,#41,abril- Junio.1981.

GONZÁLEZ CASTRO, VICENTE. Teoría y práctica de los medios de enseñanza.__La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1986._436p.

GONZÁLEZ SOCA, ANA M. Nociones de Sociología, Psicología Pedagogía / Ana M. González Soca, Carmen Lunoso. – La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002. – 314 p. **Fundamentos de la Educación/ Josefina López Hurtado**(et,Al].-Ciudad de la Habana:Ed.Pueblo y Educación, 200.-134p.

GUZMAN DE ARMAS.Temas metodológicos de Historia de Cuba: para maestros primarios. -La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2003.-134p.

LABARRERE REYES, GUILLERMINA. Pedagogia/ Guillermina Labarrere Reyes.Valdivia Pairol, Gladis.E.-La Habana: Ed. Pueblo y Educación,2001-354p.

LEAL GARCIA, HAYDEE.Pensar, reflexionar y sentir en las clases de Historia. -Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación,2000.-58h.

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN... (Módulo I 2da parte.: 2006: La Habana). Maestría en ciencias de la Educación... [Fundamentos de la Investigación Educativa]. _ La Habana Ministerio de educación, 2006.

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN... (Módulo II 2da parte.: 2007: La Habana). Maestría en ciencias de la Educación... [Fundamentos de la Investigación Educativa]. __ La Habana: Ministerio de Educación, 2006

ANEXOS 1

Caricaturas creadas para la comprensión y asimilación del contenido histórico.





ESTUDIOS SOBRE LA LENGUA Y SU DIDÁCTICA

ESTUDIO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE ESTUDIANTES GHANESES DE LA FACULTAD PREPARATORIA DE CIENCIAS MÉDICAS DE COJÍMAR

Autoras: MSc. María del Carmen Ruisánchez Regalado, mariarur@fp.sld.cu
MSc. Adriana V. Pérez Delgado, adrianapd@fp.sld.cu

Facultad Preparatoria, Universidad de Ciencias Médicas de La Habana

RESUMEN

Desde la perspectiva de una experiencia con dos grupos de estudiantes ghaneses durante el curso 2018-2019, las autoras se propusieron demostrar el desarrollo de la competencia comunicativa al nivel de B1 del MCERL en la clase de ELE, a partir de la experiencia previa de los estudiantes, reforzando el clima afectivo, la motivación ejecutiva y su sostenimiento en todas las actividades de inmersión sociocultural; en este propósito desempeñaron un papel fundamental las actividades de la Práctica Situacional, los trabajos investigativos y el vínculo con diferentes manifestaciones de la cultura cubana y su influencia en el aprendizaje del español. Los métodos empleados fueron los de análisis y síntesis y modelación, así como las encuestas aplicadas a los estudiantes a su llegada a Cuba, como instrumentos; también el estudio de los documentos de las profesoras investigadoras acerca del control del proceso docente educativo en las diferentes etapas del Curso Preparatorio. Para ello, se elaboró un constructo teórico que incluyó los principios de la competencia comunicativa, las ideas de Ausubel acerca de los conocimientos previos, el carácter determinante de la motivación y las creencias, según determinados autores, la necesidad de focalizar la competencia estratégica como motor impulsor y la interculturalidad en el proceso de la inmersión lingüística en las diferentes etapas del trabajo, dirigido por un profesor facilitador del aprendizaje; se tuvieron en cuenta otras experiencias en la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto inglés como español. Se analizaron los buenos resultados obtenidos, utilizando los presupuestos mencionados.

Palabras clave: competencia comunicativa, creencias, motivación, conocimientos previos.

“El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el aprendiz ya sabe. Averigüese esto y enséñese consecuentemente”
David Ausubel

INTRODUCCIÓN

El logro de la competencia comunicativa de los estudiantes siempre debe ir de la mano de una visión amplia del proceso complejo que ha de tener lugar. Desde el surgimiento del concepto aportado por Chomsky, a mediados del siglo XX, se puso de manifiesto la necesidad de tener en cuenta el aspecto social del problema; los aportes de Hymes, “corrigiendo la falta”, iniciaron un camino de incorporaciones de puntos de vista que, “ampliaron” dicha concepción teórica –dígase otras subcompetencias, así como toda una metodología de su enseñanza aprendizaje para lograr un desenvolvimiento comunicativo adecuado en un determinado contexto cultural- cuyos mejores resultados partieron de la experiencia en la actividad.

Los sucesivos modelos de finales del siglo XIX fueron tomados por el Consejo de Europa, que vio impostergable su asimilación y perfeccionamiento para favorecer políticas que propiciaran la interculturalidad; su publicación definitiva a principios del siglo XXI enriquecida por la integración de Cantero, también comenzando el nuevo siglo, quien considera la competencia estratégica como la capacidad nuclear que moviliza el resto de los recursos cognitivos (Fajardo 2011:12), indiscutiblemente han revolucionado el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas, ya sea materna o

lengua extranjera; no debemos olvidar, en ambos casos, las características de la adquisición de la lengua en la ontogenia, ya que se ha demostrado que el contexto donde está inmerso el niño desempeña un papel determinante en el resultado: en la edad preescolar no se lleva a cabo reflexión gramatical alguna, el niño no es consciente de la asimilación que realiza a cada momento, se impone la imitación y se infiere el sistema lingüístico y su uso a partir de múltiples estrategias de transferencia, ya que llega a la apropiación necesaria para acceder a la escuela desechando una hipótesis tras otra, a golpes sucesivos de errores y aciertos, en los cuales aprende todo el contexto, del cual extrae elementos de todo tipo que se repiten o no en el largo camino del desarrollo de la competencia comunicativa en su lengua materna, proceso donde se da cuenta al fin de las regularidades y las múltiples irregularidades, hasta llegar a un adecuado desempeño de “competencia y actuación”: realmente ha aprendido “en la comunicación y para la comunicación”... y el pensamiento.

A pesar de toda la experiencia acumulada en la enseñanza de lenguas -maternas o no-, se impone en estos momentos la pregunta acerca del perfeccionamiento de sus Didácticas, no ya de los modelos teóricos, que han sido bastante enriquecidos: las prioridades se encuentran mucho más claras, aunque el ¿cómo? sigue aportando “caminos”, confluyentes en la maestría pedagógica, que necesariamente “pasa” por el alma del maestro.

Con respecto al tema que nos ocupa específicamente, dado el mundo globalizado en que vivimos, donde resulta imprescindible garantizar la comunicación entre conglomerados humanos que “entran en contacto” ahora más que nunca, el problema de la enseñanza de lenguas extranjeras se ha constituido en uno de los principales garantes de lo que podríamos llamar “un nuevo tipo de relaciones sociales”, por el monto de las mismas y la importancia de garantizarlas; estamos en presencia de uno de los grandes problemas de la modernidad: hoy más que nunca resulta vital la comunicación humana y se convierte en necesidad de sobrevivencia salvar los abismos comunicativos que existen entre grupos sociales de distinta procedencia, portadores de diversas lenguas y culturas.

Con la visión de esa alta prioridad actual abordamos esta tarea: la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera –como segunda lengua en este caso- de dos grupos de estudiantes de Ghana que llegaron a Cuba para cursar la carrera de Ciencias Médicas, los que se prepararon durante veinte semanas en la Facultad Preparatoria de Cojímar, en La Habana.

Las autoras se propusieron desarrollar actividades en la clase de Español como lengua extranjera para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes; emplearon métodos teóricos como el análisis y la síntesis, así como la modelación, tan necesaria para “construir” en el aula y facilitar fuera de ella contextos adecuados que propiciaran el aprendizaje; se tuvieron en cuenta además, elementos de carácter empírico, como los documentos de las profesoras, que posibilitaron la retroalimentación del proceso, así como el control del mismo; se utilizaron materiales audiovisuales de diversos tipos, como películas, videos para la televisión acerca de historias de la ciudad de La Habana, videos musicales, canciones, incluidas canciones tradicionales y el Himno Nacional de Cuba, en correspondencia con las funciones comunicativas que debían aprender a llevar a cabo en cada etapa –fueron tres las fundamentales- todo muy bien entrelazado con la cultura en la que debían insertarse y que debían aprehender “con sus pies”, -literalmente- y las creencias previas de los estudiantes; esto constituyó el punto de partida y el vínculo cognitivo-afectivo-motivacional significó el motor impulsor del proceso de enseñanza aprendizaje.

DESARROLLO:

¿Desde qué posiciones teóricas partir para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes?

En este Proyecto, se asume el concepto de competencia comunicativa del MCREL y se pretende llegar hasta un nivel de B1(MCERL:2002), aunque los estudiantes más aventajados suelen llegar hasta un B2 (Ibd.), lo que constituye una meta importante para jóvenes que no conocen el español y deben alcanzar el nivel referido en solo veinte semanas de clases. Para lograrlo, se debe tener en cuenta que dicho concepto no fue originalmente un concepto unitario, sino de integración de experiencias: según Salinas, “la categoría competencia comunicativa proviene de un proceso de crítica que

dio lugar al desarrollo de dos líneas de investigación: la propia de la lingüística generativista, y otra que se interesó en los procesos y ámbitos reales de actuación lingüística de los hablantes, en lugar de los ámbitos descontextualizados y artificiales de un laboratorio lingüístico, más allá que saber un vocabulario y una teoría gramatical”.(Fajardo 2011:4). Esto ratifica el carácter de “construcción en proceso” que tiene toda la ciencia y en este caso, la Didáctica de lenguas extranjeras, una “puerta abierta” a todo tipo de experiencias desarrolladoras.

En el caso que nos ocupa, entre las culturas de origen y la cultura meta existe una distancia y entre ambas lenguas también: se impone entonces “un puente” que la salve: es la comunicación y su competencia para lograrla el modo de acceder: al decir de Michael Meyer, la competencia comunicativa es por esencia, problematológica, y solo potenciará el aprendizaje significativo al perfeccionar el instrumento para hacerlo mejor. Este núcleo teórico también ha recibido la influencia de teorías de la antropología y la sociolingüística. Por lo tanto, se trata de un concepto que, del mismo modo que los de adquisición de segundas lenguas o enseñanza de lenguas, tiene un carácter interdisciplinar. Hymes afirma (Cenoz 2010:451) que la competencia es el conocimiento subyacente general y la habilidad para el uso de la lengua que posee el hablante-oyente. Según este autor, los hablantes consideran factores que intervienen en la comunicación cuando usan la lengua. Estos factores incluyen las características de los interlocutores o las relaciones que los unen al interlocutor. Dependiendo de las distintas situaciones, los hablantes pueden utilizar variados registros. Desde Chomsky y Hymes, se han conformado diferentes modelos de la competencia comunicativa: El modelo de Canale y Swain (1980) y el de 1983, el modelo de Bachman (1990), el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurreu (1995); este último incluye los siguientes componentes: a) competencia discursiva; b) competencia lingüística; c) competencia accional (también llamada pragmática e ilocutiva; d) competencia sociocultural e) competencia estratégica, asumido todo por el Consejo de Europa para su concepción de 2001 y la integración posterior del de Cancio, en 2009 .(Fajardo 2011:6) Este último es el que más se acerca al que utilizamos porque prioriza la motivación en el proceso, así como lo afectivo; también se integraron en nuestro punto de vista las etapas de la motivación que propone Dörnyey (Kadzue 2016:83), tales como la motivación por

elección, la motivación ejecutiva y la retrospectiva motivacional. Como partimos de las creencias previas de los estudiantes, tuvimos en cuenta “el puente” que estábamos construyendo para que fluyera, estimulada, el caudal de experiencia vital del sujeto - anteriormente expresada en otro código lingüístico-, a la lengua meta, donde se integra, individualmente hablando, con la nueva cultura, en otra concepción del mundo, con la cual “dialoga” desde el inicio para ya no separarse más, porque integra para siempre la nueva “mirada al entorno y su idea de él”, a partir de vivencias propias, personales e intransferibles.

En la interlengua, la lengua materna y la lengua meta del estudiante se encuentran. Aunque utilicemos o no la lengua materna en clases, en la conciencia lingüística de los estudiantes, mientras se construye el “nuevo dispositivo de almacenamiento”, ambas dialogan, se ajustan, se conocen, “se ponen de acuerdo”; nosotros, como facilitadores del proceso, debemos potenciar ese diálogo, -en el caso en cuestión, diríamos, en estas veinte semanas, apresurarlo-, porque todo nuevo conocimiento parte de lo conocido por el sujeto, “se engancha” en el viejo para acceder al nuevo; los procesos cognitivos para el aprendizaje de una lengua extranjera no son desconocidos para el sujeto, solo se “adaptan a las nuevas condiciones”, dadas por las necesidades comunicativas de los hablantes y en el caso de estos estudiantes específicamente, “están acostumbrados”, porque todos ellos son bilingües (de su dialecto y el inglés). Por eso, los profesores deben “aclararlo” a los alumnos y después estimular el tránsito hacia un nuevo código lingüístico pero sabiendo a priori, que es sobre todo, un código cultural otro, aunque portador de necesidades cognitivas y comunicativas más semejantes que dispares de las que poseían hasta ahora; la diferencia está dada por la concepción del mundo del pueblo cuya lengua deben aprender; entre otras cosas, es por eso que dominar una lengua extranjera resulta más fácil en el entorno cultural en que se habla: enseñamos aquí español de Cuba no solo porque no usamos la segunda persona del plural –como los españoles- ni su famosa /s/ apicalizada o la interdental característica; no usamos el español del cono sur de América, caracterizado fundamentalmente por la sonorización de la africada o por su voseo; enseñamos español de Cuba porque estos aspirantes a médicos respiran cultura cubana desde que se bajan del avión y desde el primer saludo y el primer abrazo es alta la

temperatura (la del abrazo y la del ambiente); no es que sea otra lengua –la lengua culta nos equipara con la gran comunidad lingüística del español, a la que pertenecemos-; es que resulta imposible separar lengua de pensamiento y ambas de cultura porque pertenecen a ella; entonces, enseñamos cultura cubana y la lengua, la música, las costumbres, todo pertenece al mismo “ajijaco” y si y solo si se aprende junto, si se comprende junto, es adecuada la apropiación porque no es solamente apropiación lingüística, sino también –y sobre todo- cultural. En el aspecto “estratégico”, debemos sobre todo, atenuar, redimensionar o reorientar la “agresión” que el medio nuevo ejerce sobre los recién llegados, romper sus “barreras mentales” si las hay y abrir para siempre los brazos de la nueva cultura que los acoge en español en este caso, la lengua que ellos utilizarán para ejercer en Cuba una de las profesiones más nobles de la humanidad y para lo cual debemos prepararlos.

El profesor Cancio (González Cancio 2017:34) en Cuba, es partícipe de la particularización en la didáctica de lenguas extranjeras de los principios de la Didáctica General como base esencial de dicho proceso para garantizar la motivación: señala la aplicación del principio del carácter consciente del aprendizaje, el principio de la percepción sensorial directa, el de la accesibilidad, el de la atención de las diferencias individuales, el de la solidez de los conocimientos y todo esto, potenciado por la motivación, alertando sobre el “excesivo aumento del análisis gramatical”, el cual puede traer perjuicios; sin embargo, es partidario de la modelación de las situaciones fundamentales de comunicación, situaciones significativas y desarrolladoras, desde la práctica controlada, hasta la aplicación libre en diferentes situaciones comunicativas. Resulta muy interesante que especialistas de lejanas latitudes llamen la atención sobre el mismo aspecto del problema: la motivación como condición indispensable de la actividad verbal en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras; ellos se refieren al español como objeto de estudio para no hispanohablantes: con puntos de vista aproximados, desde Camerún, Oscar Kadzue (2016:83), citando a Dörnyei, sostiene que la etapa previa a la acción es la fase en la que la motivación tiene que generarse porque lleva a la elección de un objeto a perseguir.

Por eso, esta etapa se llama motivación por elección; luego, viene la segunda fase del proceso de motivación en la que “la motivación generada ha de mantenerse y

protegerse activamente mientras dure la acción”; en la tercera etapa funciona la que él llama “retrospección motivacional”, que opera como el “sostenimiento final de la motivación”, que no debe nunca desatenderse, porque “no puede verse como un atributo estable del aprendizaje” Barrera, de Cuba, reafirmando lo anterior, declara que (Barrera 2010:5) lo motivacional actúa como “la varilla mágica”, que direcciona la actuación del alumno para que su desempeño en el acto de aprendizaje sea exitoso; ello acentúa el papel que desempeñan los contenidos motivacionales, a partir de la relación entre las necesidades, motivos e intereses del alumno, en estrecha vinculación con el mediador entre el pensamiento y el aprendizaje: el lenguaje y los procesos que le son inherentes. Sostiene que el proceso motivacional ha de ser tratado en la integración de sus tres componentes básicos: orientación, regulación y sostenimiento.

Con respecto a las creencias y al valor de la influencia de los conocimientos previos en el aprendizaje de una lengua extranjera, tomamos los puntos de vista del propio Kadzue, (ob.cit.p.172) quien afirma que “el estudio de las creencias del alumnado/profesorado es una línea de investigación relativamente novedosa en el ámbito de ELE pero que tomó su impulso en el campo de la didáctica de idiomas, en concreto en la tradición investigadora y educativa anglosajona, a mediados de los años 80 con la publicación de los estudios pioneros de Horwitz (1985) y Wenden (1986). Se trata de un campo de estudio que estipula que las creencias son el soporte de gran parte de las decisiones, acciones y actuaciones conscientes o inconscientes de los discentes/docentes en el aula.

De ahí su crucial importancia para ahondar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas” ¿Y teniendo esto en cuenta, cómo se “garantiza” la “construcción” de la situación comunicativa en el aula de aprendizaje del español como lengua extranjera? si seguimos a Dijk, y compartimos que la situación comunicativa es en sí, una noción sociocultural, entonces, también necesitamos una interfaz sociocognitiva, camino por el cual llegamos al papel protagónico de lo afectivo, completando la tríada de lo cognitivo-afectivo-motivacional. Si, como afirma este autor: “son los participantes de un evento comunicativo quienes construyen la relación entre su discurso y la situación social *como ellos la interpretan*. Esa construcción interpretativa, subjetiva, y personal de la situación es un *modelo del contexto* o

simplemente *contexto*. En otras palabras, un contexto como lo defino yo no es solamente social (como la situación social de la comunicación), sino también personal y cognitivo, porque cada persona tiene su propia interpretación de la situación social en que participa” (Dijk,T 2001:9). Los estudiantes necesitan adquirir entonces, además de una competencia lingüística, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural, una auténtica competencia intercultural en la lengua meta, pero nada sería posible sin un contexto flexible, donde prime la confianza, el intercambio, el afecto ,que es al decir de Arnold, “por definición, intrínsecamente motivador (...)el profesor eficaz no exigirá siempre la perfección en sus alumnos, sino que les animará a probar sus alas con la lengua meta(...) la ansiedad y la autoestima son dos caras de una moneda afectiva, una que impide el aprendizaje y otra que lo sustenta.” (Arnold 2000:1),

Pretendemos formar buenos “aprendices de lengua” y existen investigaciones que destacan las características que se repiten en criterios emitidos por los propios estudiantes: resultado de Fernández López (2005) citado por Marrero (2015:598)

- Una razón concreta para aprender la lengua.
- Una alta motivación.
- Una actitud positiva hacia la lengua y cultura.
- Autoconfianza (creer que se es capaz de aprender).
- Aprender sin ansiedad ni inhibición.
- Aprovechar las oportunidades de uso de la lengua.
- Practicar ensayando.
- Disposición a arriesgarse.
- Inferir lo que no se conoce.
- Ampliar *input* a través del aprendizaje autónomo.
- Contar con habilidades analíticas para percibir, categorizar y almacenar las características de la L2.

Se comprobó en nuestra experiencia práctica la veracidad de dichos puntos de vista: resultan verdaderos “enemigos” de la calidad del proceso la ansiedad, la falta de confianza en sí mismo y el temor a arriesgarse, sobre todo. Por eso, desempeña un papel tan importante el diagnóstico inicial de los alumnos con los que debemos trabajar y el conocimiento lo más profundo posible de sus características de personalidad, porque con ellas, debemos transitar el camino: esto abre variadas posibilidades para el trabajo en el aula y surgen las alternativas de ayuda entre los compañeros “compatibles” para una determinada tarea, pero no se recomienda mantener por demasiado tiempo algunas “asociaciones”, aunque otras, sí: todo está en dependencia de cada objetivo a alcanzar en situaciones determinadas de comunicación y de la etapa del proceso de aprendizaje en que nos encontremos.

Siguiendo a Dörnyei y Malderez, citados por Marrero, y su decálogo propuesto de sugerencias para el profesor, (ibid. p.600), significó una guía muy importante trabajar fuertemente en el fomento de las relaciones del grupo, tal como se mencionó anteriormente, seleccionando dúos, tríos ocasionales, pero sobre todo, grupos reducidos y sobre todo incidiendo en la cohesión de los mismos, donde todos dominaban los objetivos perseguidos con cada actividad y priorizadamente manejaban el “para qué” de las mismas, como vía muy eficiente para lograr la autonomía del aprendizaje, tan productiva en todos los casos.

Dado que compartimos el punto de vista de Stevick acerca de que: “El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula». (1980: 4) citado por Arnold Morgan: (ob.cit.p.2) procedemos ahora a analizar nuestro “recorrido” con los estudiantes: garantizamos la motivación, mediante un clima afectivo en el aula, partimos de sus conocimientos previos, creando verdaderas situaciones de comunicación en el aula y fuera de ella, como elementos indispensables para poder garantizar el desarrollo de la competencia comunicativa, preparándolos para alcanzar, mediante diferentes niveles de ayuda, su correspondiente zona de desarrollo próximo.

Trabajo con las creencias previas de los estudiantes ghaneses: punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje: motivación por elección.

Se consideró necesario partir de las creencias previas de los estudiantes, porque constituyen sólidos pilares donde se apoya el aprendizaje -o se interrumpe-; resulta un concepto nuevo, pero muy útil para garantizar el éxito, la base del “puente” que se pretendía construir; por otra parte, experiencias en Cuba ratifican las posiciones de los investigadores ingleses: “La clave del aprendizaje de lenguas extranjeras yace en la actitud del que aprende, su psicología, su concepción de la vida, sus necesidades, emociones, motivación, energía, voluntad, confianza, seguridad, autoestima, metas y planes futuros”. (Acosta R y García M, 2017:83). Fue compartido este principio y los estudiantes de Ghana tenían fuertes razones para venir a Cuba a estudiar Medicina “en español”: en conversaciones con ellos se supo que el 67,85% de los ingresos de sus familias son “regulares” y el 0,35% “malos”; el 50% de los estudiantes son de padres obreros, el 28,57 % viven fuera de la ciudad, sus padres son granjeros, 100% de los padres trabajan y también el 89,29% de las madres; ellos afirman que en su país, a pesar de su desarrollo y de que tienen algunas de las mejores Escuelas de Medicina de África, el factor económico no los dejaba acceder a las mismas; para venir a Cuba, debieron someterse a rigurosas pruebas de selección. El prestigio bien ganado por la docencia médica cubana, y la gratitud hacia Cuba por nuestra ayuda a ese continente, la necesidad de mejorar la vida de su familia y de su comunidad los hizo venir; en Cuba no serían marginados o discriminados por sus creencias religiosas y todos practican una religión: 17,85% son musulmanes y 82,15% son cristianos; y aquí la continuarían practicando; en Cuba no correrían peligro y podrían moverse libremente; para ellos, la música y el deporte cubanos gozan de alto prestigio y aceptación. Por si todo esto fuera poco, poseían una percepción positiva de Hispanoamérica dada por los antecedentes históricos comunes con África: esclavitud, colonización: un sentimiento de “historia de explotación compartida”.

Todos estos ingredientes conformaban un proyecto de vida sólido que, al ser compartido y ser de la misma procedencia la totalidad de alumnos en las aulas objeto de estudio, resultaba un panorama muy positivo para nuestra conducción del aprendizaje al “facilitarlo por sí mismos”. A esto se le podía sumar la buena relación interna de los grupos, alrededor de un líder indiscutible, una asistencia y disciplina excelentes y una “ventaja”: aunque la procedencia étnica resultaba diversa -13 etnias

diferentes en 28 estudiantes-, todos son bilingües; es decir, ya tenían la experiencia de manejar más de una lengua para la comunicación. A pesar de ello, se observaban algunos elementos “en contra”: una de las profesoras nunca había trabajado en una Facultad Preparatoria de idioma español –por una parte- y por la otra, cuando se analizaron los resultados del psicogrupo y del sociogrupo, se observaron estudiantes aislados en cada colectivo. Sin embargo, la primera etapa de la motivación de Dörnyei, -la motivación por elección- estaba prácticamente garantizada: por ello, comenzamos con “buen viento”: el aprendizaje del sistema fonológico, de la sintaxis elemental y de las funciones comunicativas básicas fluyó sin dificultades en un ambiente afectivo y motivador, posibilitado por actividades que iniciaban el camino: de la práctica controlada a la aplicación libre; la llamada “práctica situacional”, que consiste en hacer incursiones en el “mundo real” para las cuales “se modelan” las situaciones comunicativas básicas en el aula, fueron exitosas: podían desempeñarse en una cafetería cercana, en una tienda para comprar artículos de uso personal, en un paseo por la ciudad, donde preguntar lo indispensable les resultaba posible... en las manos de las profesoras estuvo, entonces, lograr y mantener la segunda etapa: la motivación ejecutiva, que siempre resulta la más difícil.

Actividades realizadas para una inmersión lingüístico cultural en la sociedad cubana, donde emprenderán su carrera de Medicina. Resultados obtenidos.

Por consiguiente, se priorizaron determinados componentes del proceso que funcionaran movilizándolo al resto y garantizando su eficiencia en el desarrollo de la competencia comunicativa: esta etapa –la segunda, la de la motivación ejecutiva, suele ser la “más peligrosa”, porque señalan los especialistas que en ella pueden producirse “falsos triunfos”, que pueden conducir al estudiante al desencanto o al rechazo, porque consideran que ya han llegado a la meta (Kadzue ob.cit. p.175). Por eso, de acuerdo con lo analizado anteriormente, asumieron un papel más relevante el trabajo con las diferencias individuales, el fortalecimiento del colectivo mediante su coherencia interna y con más trabajo colaborativo que contrastes de aprendizajes en los grupos, se logró el potenciamiento de la inserción cultural además de la inserción idiomática, para formar mediadores y no simples aprendices de lengua; por otra parte, resultó determinante la función del profesor como facilitador y no como dictador, con materiales audiovisuales

para incentivar el conocimiento de la ciudad y del país, las expresiones idiomáticas y los refranes como parte de la identidad cultural del cubano, trabajando en la semejanza histórica entre África y América Latina y el Caribe, los símbolos patrios y la historia de Cuba, anécdotas de personalidades de toda América, películas sobre la historia y la realidad cubanas, todo esto desde la perspectiva de la modelación de situaciones comunicativas diversas, correspondientes al mundo real, que no podía ser ajeno, ni desconocido. Como afirma *Areizaga*: “La cultura-meta constituye el contexto en el que la comunicación cobra sentido, y por esta razón, se espera que forme parte del contenido de la materia. Si el significado se construye en la interacción entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo, adquirir una lengua extranjera requerirá el aprendizaje de los dos tipos de conocimientos”. (2000:156)

En cuanto a las funciones comunicativas, el programa establece tres etapas y fueron asumidas como las etapas de motivación de Dörnyei, lo cual funcionó adecuadamente, ya que se establecieron relaciones entre las funciones comunicativas y su complejización en la medida en que se profundizaba en el conocimiento de la lengua: en la primera etapa, caracterizada por la expresión de los saludos y las despedidas, descripciones, narraciones, comentarios, se potenciaron las fórmulas sociales en uso en nuestro país para su desenvolvimiento comunicativo, con vistas a ganar seguridad desde el principio, así como la expresión de la opinión propia, la formulación de hipótesis, la información sobre el pasado –su pasado- como vías para “acomodarlos” al nuevo país, a la nueva cultura, proceso garantizado por la “motivación por elección”. En la segunda etapa, la que se dice más difícil, desempeñó un papel determinante un elemento que ya se había empleado en la primera: las llamadas “Prácticas situacionales” se utilizaron para fortalecer los “ritos comunicativos”, las actividades relacionadas con la salud y en ese sentido, la modelación de las situaciones específicas de comunicación en las que deberían verse envueltos en su actividad profesional, además de pequeñas investigaciones en diferentes centros de salud y de deportes de la comunidad, con los que comenzaron a relacionarse; su comportamiento en diferentes establecimientos públicos de la ciudad, donde también aprendieron a comunicarse, así como el desarrollo de las habilidades para la comparación, la argumentación, la formulación de hipótesis, fortalecieron considerablemente la autonomía del

aprendizaje; en esa etapa los más avanzados demostraron a sus compañeros que era alcanzable el reto, lo que funcionó como incentivo a seguirlos. En la tercera etapa, la de la retrospección motivacional, la expresión de deseos posibles, realizables en el camino emprendido, constituyeron necesidades expresivas alrededor del uso de una palabra que fue casi mágica: “ojalá”, cuyo origen árabe fue aprovechado y abrió el camino de alguna manera para expresar deseos, opiniones propias, pedir y dar consejos, narrar anécdotas, expresar satisfacción y gusto, acuerdos, desacuerdos y así llegar a la formulación de hipótesis y valoraciones, habilidades todas que de comunicativas podían ser transferidas a habilidades para el estudio –y lo fueron-, así como en habilidades investigativas, las que constituyen importantísimas destrezas profesionales. A estas alturas, ya el grupo “de vanguardia” se incrementaba diariamente.

En este sentido, merecen párrafo aparte, aunque ya se han mencionado, las llamadas Prácticas Situacionales, actividades semanales en las cuales el aula resultaba “extendida” a la realidad cotidiana: los estudiantes realizaron actividades investigativas con diferentes grupos etarios acerca del cuidado del medio ambiente y de la práctica de la actividad física y el deporte, respectivamente, cuyos resultados fueron expuestos por equipos y resultaron de gran utilidad como retroalimentación y “empuje semanal” para todo tipo de subcompetencias, desde la propiamente lingüística –que aprendieron a no sobreestimar-, hasta la estratégica y la cultural; en estas mismas actividades, supieron de la historia de Cuba y de la historia de la ciudad donde estaban viviendo, conocimiento ya estimulado audiovisualmente y a través de búsquedas propias, sobre todo de personajes importantes de la cultura hispanoamericana en general y cubana en particular. No obstante, se enfrentaron a dificultades dadas por la propia dinámica de trabajo: el uso de métodos pedagógicos centrados en el alumno, favorecedores de la comunicación interpersonal, propiciaron en algunos casos el surgimiento de situaciones que provocaron sentimientos negativos tales como ansiedad, incertidumbre; no siempre los procedimientos aplicados dieron resultado –no se trata de un camino recto-; en determinados momentos, los estudiantes identificados como “aislados” en el sociogrupo sufrieron etapas de inseguridad y se vio mermado su rendimiento; en otros casos, debido al desarrollo de habilidades de los estudiantes, se

produjo un fenómeno descrito por los especialistas: se pretendían comunicar ideas “maduras” con recursos “inmaduros” de comunicación; algunos estudiantes vieron afectada su autoestima y se pusieron ansiosos, al no progresar en el idioma según sus expectativas y todos -incluidas las profesoras- aprendieron de los errores, lo que llevó a fortalecer el trabajo cooperado y de grupo; aquí desempeñaron un rol casi protagónico los refranes y expresiones idiomáticas, aprendidos como jugando, coincidiendo con otros resultados de estudio, los cuales reflejan que si los participantes conocen el significado del refrán o de la expresión idiomática, también saben utilizarlas de manera eficaz en el contexto de uso, favoreciendo el aprendizaje de los conocimientos pragmáticos por encima de los sintácticos (e.g. Tsimpli and Sorace 2006, Sorace 2011).citado por Vivero, Guijarro y Pires (2017:89).

El trabajo con la Gramática debió ser sumamente cuidadoso, potenciando las transferencias positivas de la lengua materna de los estudiantes y apoyándose en ellas, para acceder a las variadísimas y complejas especificidades del español: resultó muy fácil la adquisición de los tiempos del modo Indicativo y de la voz pasiva e incluso no presentó grandes dificultades el presente del modo Subjuntivo, aunque sí otros tiempos. En el aula se manejaron los procedimientos básicos de la lengua y las alternativas que ofrecen al hablante: los estudiantes se apropiaron de los principios de su funcionamiento, de las necesidades de la nominación, de su correspondencia con los elementos de la sociedad, del servicio que le brinda a la misma y la ventaja de su empleo en correspondencia con las necesidades de comunicación y de pensamiento; ¿de nomenclatura gramatical?, solo la estrictamente necesaria.

En cuanto a la evaluación a lo largo del proceso, siempre se premiaron en el aula los incrementos, los avances de cada uno, más que el señalamiento de los tropiezos porque es una batalla con el conocimiento propio, con las estrategias propias, ya que las autoras coinciden con Alcaraz en que “el verdadero proceso de evaluación para el aprendizaje es el que lleva a cabo el alumno cuando modifica su actuación y la mejora respecto a la anterior” (Alcaraz 2015:57); resulta un avance cotidiano, dado que se aprende todos los días; el paradigma es propio; el modelo a alcanzar es personal, porque el aprendizaje lo es: las evaluaciones parciales y finales representan lo avanzado o no; sin embargo, es la vida diaria la que evalúa, es cada situación

comunicativa “lograda” la que “autoriza” el acceso a un nivel superior, la que elimina verdaderamente las dudas y las inseguridades, que provocan ansiedad; esto no implica de ningún modo un camino solitario: el aprendizaje cooperativo, la ayuda diaria siempre estaban presentes, pero cada uno llegó a su propio ritmo, por sus propias estrategias y todas fueron válidas: por ese camino, la totalidad de los estudiantes aprobó la evaluación final y el índice de calidad fue de 83%.

CONCLUSIONES

Las autoras consideran que el punto de vista teórico empleado en el trabajo posibilitó el logro de los objetivos, sobre todo porque el hilo conductor resultó el mantenimiento de la motivación de los estudiantes por el aprendizaje, lo que constituía un reto: una lengua nueva en una cultura nueva para acceder a su carrera universitaria debía ser aprendida por todos y cada uno de ellos, proceso “facilitado” por el profesor.

El diagnóstico inicial y las diferentes formas de evaluación sistemática resultaron de gran ayuda, así como el análisis periódico de la dinámica de las relaciones internas del grupo, siempre “en situación”; la tendencia a la premiación de los incrementos individuales, en lugar de asumir un paradigma único de expectativas, funcionó como excelente motor impulsor individual, conectado coherentemente con el colectivo, que

accedió exitosamente a un nivel de competencia comunicativa adecuada para cursar la carrera universitaria que habían escogido.

Queda entonces perfeccionar para empeños posteriores el proceso en sus elementos más vulnerables: la instauración de la motivación electiva, fuente de “solución” de problemas, la posible atenuación de sentimientos negativos como la ansiedad y la inseguridad, la modelación más adecuada de las diferentes situaciones comunicativas, manteniendo y perfeccionando los elementos positivos: Prácticas situacionales más enriquecedoras y movilizadoras aún, que contribuyan cada vez más a la exitosa construcción de la viabilidad del “puente”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fajardo D. (2011): De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación inetercultural en Latinoamérica. Revista Pueblos y Fronteras, Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México. Digital, vol. 6, núm. 12. diciembre-mayo. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90621701002> (consultada en noviembre de 2019)

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: (2002): . Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, Madrid.

Cenoz J. (2010) : *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. en: Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo. Madrid: SGEL

Kadzue Kem-Mekah O. (2016): Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una

formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE. Tesis de Doctorado. Universidad de Lleida. Cataluña. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/399641>

González Cancio R. (2017): De la Didáctica General a la Didáctica de las lenguas extranjeras. Editorial Universitaria Pedagógica Varona. La Habana.

Barrera A D. (2010): Modelo didáctico para el desarrollo del proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje, en el 1er.año de las Carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario de la UCPRMM, de Pinar del Río. Tesis de doctorado.

Dijk T. (2001): Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la Lingüística del texto y a los estudios del discurso. Siglo XXI editores. México.

Arnold J. (2000): La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Madrid, Cambridge University Press. (ed.)

Marrero B. (2015): El rol actual del profesor en el contexto de la clase como facilitador, motivador y negociador. En Actas del XXVI Congreso de la ASELE. Granada.

Acosta R. García, M. (2017): “Los factores psicológicos en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa” En: MENDIVE Vol. 15 No. 1 (enero-marzo). Cuba.

Areizaga E. (2000): El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en: Revista de Psicodidáctica no. 9. Universidad del País Vasco.

Viveros S, Guijarro P, Pires A. (2017): Conocimiento y uso contextual de expresiones idiomáticas y refranes del español como L2. En: E-AESLA no. 3. Revista del Centro Virtual Cervantes, Madrid.

Alcaraz C. (2015): La motivación en la evaluación de la competencia cultural e intercultural. En: Actas del XXVI Congreso de la ASELE, Granada.

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE: UNA HERRAMIENTA FAVORABLE EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Autores: Lic Náyade Lil Díaz Quintana, nayade.diaz@fenhi.uh.cu
MSc. Analey Fernández Dueñas, analey.fernandez@fenhi.uh.cu
Esp. Acralys Medina Sánchez, macralys@gmail.com

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

“Lengua, cultura y educación en la diversidad” son elementos que generan hoy un espacio enriquecedor de intercambio entre alumnos, maestros y directivos en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera. El mundo, y Cuba en particular se convierte en un escenario importante para fortalecer vínculos frente a los retos y desafíos de educar para la vida. El presente artículo se orienta hacia la fundamentación teórica que revelan los estilos de aprendizaje como una herramienta favorable en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), especialmente, en la Facultad de

Español para No Hispanohablantes (FENHI)¹³⁵. Muchos son los autores e investigadores que se han sumergido en esta hermosa temática como es el aprendizaje y sus diferentes estilos. Por tanto, comenzar por la diversidad de conceptos, a partir de una visión histórica de los estilos de aprendizajes desde su origen hasta la actualidad, en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, cobra un lugar importante en dicha investigación, donde se demuestra el tratamiento de los estilos de aprendizaje en la enseñanza del español como lengua extranjera, a partir de la asignatura Apreciación Literaria de la carrera Español como Lengua Extranjera. La presente investigación plantea como objetivo: valorar la importancia de los estilos de aprendizaje, como una herramienta favorable en la enseñanza del español como lengua extranjera, para el desarrollo de la personalidad del estudiante no hispanohablante y su competencia comunicativa.

Palabras claves: estilos de aprendizaje, español como lengua extranjera

LEARNING STYLES: A FAVORABLE TOOL IN THE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

SUMMARY

"Language, culture and education in diversity" are elements that today generate an enriching space for exchange between students, teachers and managers within the framework of teaching Spanish as a foreign language. The world, and Cuba in particular, becomes an important scenario to strengthen ties in the face of the challenges and challenges of educating for life. This article is oriented towards the theoretical foundation that learning styles reveal as a favorable tool in the teaching of Spanish as a foreign language (ELE), especially in the Faculty of Spanish for Non-Hispanic Speakers (FENHI). Many are the authors and researchers who have immersed themselves in this beautiful subject such as learning and its different styles. Therefore, starting with the diversity of concepts, starting from a historical vision of learning styles from their origin to the present, within the framework of the teaching of foreign languages, takes an important place in said research, where the Treatment of learning styles in the teaching of Spanish as a foreign language, based on the Literary Appreciation subject of the Spanish as a Foreign Language course. The present research aims to: assess the importance of learning styles, as a favorable tool in the teaching of Spanish as a foreign language, for the development of the non-Spanish-speaking student's personality and their communicative competence.

Keywords: learning styles, Spanish as a foreign language

INTRODUCCIÓN

En la actualidad mucho se discute en torno a la atención pedagógica diversificada que se les brinda a los estudiantes en correspondencia con sus características individuales. Al devenir de los años, en la práctica educativa se ha demostrado que no todos los estudiantes aprenden con iguales métodos, en el mismo tiempo, ni en iguales condiciones, puesto que cada alumno tiene preferencias específicas a la hora de aprender. Consecuentemente con lo planteado, constituye hoy, un reto de la educación

¹³⁵ Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI), en lo adelante: FENHI

superior actual, el lograr precisamente un proceso de enseñanza-aprendizaje cada vez más adecuado a las características individuales de los estudiantes y sus formas particulares de aprender. En correspondencia, varios han sido los trabajos realizados relacionados con los estilos de aprendizaje en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)¹³⁶ desde varias perspectivas.

Resulta interesante destacar como uno de los antecedentes principales en temáticas de aprendizaje al material básico del curso Teorías del aprendizaje y crecimiento personal impartido por la doctora en ciencias Doris Castellanos Simons (2004), donde establece que “Aprender es un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida, y que se extiende en múltiples espacios, tiempos y formas. El aprender está estrechamente ligado con el crecer de manera permanente. Sin embargo, no es algo abstracto: está vinculado a las experiencias vitales y las necesidades de los individuos, a su contexto histórico-cultural concreto” Castellanos (2004). Otra fuente consultada importante fue la propuesta por la doctora en ciencias Gloria Fariñas León en el curso Pre- congreso Universidad 2010, Aprender a Aprender, concebido para profesores universitarios de todo tipo de perfil y presenta una experiencia cubana en el desarrollo de capacidades para aprender a aprender.

En cuanto a estilos de aprendizaje se toman en cuenta los resultados de estudios previos (Berg y Sternberg, 1985; Gardner, 1983; Granott y Gardner, 1994; Riding y Buckle, 1990; Riding, 1991, 1994 y 1996; Riding y Rayner 1995; Riding y Rayner, 2002; Cabrera y Fariña, 2004; Aguilera, 2007; Briceño, Rojas y Peinado, 2011; Fernández, 2011), señalan, desde su óptica investigativa, que cada persona desarrolla más unos estilos que otros, puesto que cada persona tiene diferentes maneras de pensar y de aprender, pero que lo ideal es que cada persona sea capaz de aprender en cualquier situación de aprendizaje.

Con el objetivo de valorar la importancia de los estilos de aprendizaje como una herramienta favorable en la clase de ELE, el presente artículo refiere tópicos tan importantes como las diferentes posiciones teóricas referidas al origen, evolución y clasificación actual del concepto estilos de aprendizaje, así como sus ventajas en la

¹³⁶ ELE: Español como Lengua Extranjera. En lo adelante ELE

clase de español como lengua extranjera, especialmente, en la FENHI, a partir de la asignatura Apreciación Literaria, correspondiente a la disciplina Estudios Culturales de la carrera Español para No Hispanohablantes.

DESARROLLO

Estilos de aprendizaje: origen, evolución y clasificación actual del concepto

Numerosos autores adoptan diferentes puntos de vista al concebir el concepto de estilos de aprendizaje, generalmente lo definen como aquellos *rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.*

Para Riechmann, (1979:2) “es un conjunto particular de comportamientos y actitudes relacionados con el contexto de aprendizaje”. Kolb (1984:52) incluye el concepto dentro de su modelo de aprendizaje por experiencia y lo describe como “algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio actual”.

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

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

Uno de los conceptos más utilizados es el planteado por Keefe, (1988:40), quien propone asumir los estilos de aprendizaje en términos de “aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Clasificación de los estilos de aprendizaje

En el proceso de la investigación, se ha podido constatar, respecto a la clasificación de los estilos de aprendizaje, la existencia de una gama versátil de clasificaciones.

Hasta aquí se han revisado diferentes definiciones del concepto de estilo de aprendizaje; a continuación, se asume la propuesta de (Alonso, Gallego y Honey, 1994), quienes conciben el proceso de aprendizaje como un proceso cíclico que implica los 4 estilos de aprendizaje básicos.

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

Los cuatro tipos, activo, reflexivo, teórico y pragmático son fácilmente identificables y aplicables a estudiantes, actividades o métodos de ELE.

Para lograrlo, en el ámbito educativo, es preciso tener en consideración que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, por lo que conocer su estilo de aprendizaje es beneficioso para que el docente pueda mejorarlo y aprovechar mejor su potencial (Gil, Contreras, Pastor et al., 2007). Se sabe por indagaciones históricas que el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística supone un aprendizaje para la vida. Sabiendo esto, se entiende que para lograr que el alumnado desarrolle una actividad intelectual creativa es imprescindible conectar con sus intereses, estimular sus pensamientos, propiciar la crítica, la reflexión, y sobre todo, desde un contexto social, grupal y particular.

Figura cimera en la clasificación de los estilos de aprendizaje es **David Kolb (1984)**, **teórico educativo estadounidense** que sostiene que **el aprendizaje está**

relacionado con la forma en la que **percibimos** y luego **procesamos** los conceptos nuevos. Relacionado a esto, este autor distingue dos formas de percepción (experiencia concreta y forma abstracta o subjetiva); Y dos tipos de procesamientos (Poner en práctica la información y Reflexionar o meditar en ella.)

“Su *Modelo de Aprendizaje Experiencial* propone dos ejes (1. sentir y pensar /2. hacer y observar) y delinea cuatro estilos vinculados con la personalidad:

1. Convergente o activo: pensar y hacer

Las personas afines a este perfil prefieren poner en práctica sus ideas. No usan formas abstractas, sino el razonamiento deductivo y las aproximaciones intuitivas. Ante un problema se enfocan en hallar una solución única y concreta en lugar de proponer distintas alternativas. Actividades y recursos relacionados con este estilo: manuales, diagramas, proyectos prácticos, sinopsis generales, gráficos y mapas; experimentos o demostraciones prácticas.

2. Divergente o reflexivo: sentir y observar

Las fortalezas de este perfil son la creatividad y la observación de la experiencia. Las personas están inmersas en las actividades que realizan, quieren conocer y sopesar diferentes puntos de vista, tienen una mente abierta que responde a los problemas con muchas ideas distintas. Escuchan y siempre están dispuestas a recibir retroalimentación. Actividades y recursos relacionados con este estilo: lluvia de ideas, crucigramas, predicción de resultados, hipótesis, acertijos o rompecabezas.

3. Asimilador o teórico: pensar y observar

Estas personas se desempeñan bien en situaciones que demandan crear conceptos abstractos y generalizaciones; son buenos con el razonamiento inductivo. Dedicar tiempo a revisar lo que hacen; aprenden viendo y hacen hipótesis sobre la información que reciben. Prefieren estudiar y trabajar de forma individual; no son especialmente sociables. Precisan explicaciones teóricas claras y no se preocupan por su aplicación práctica.

Actividades y recursos relacionados con este estilo: lectura de textos, informes escritos, dictados, diccionarios, apuntes o conferencias.

4. Acomodador o pragmático: sentir y hacer

Tienen habilidades de carácter experimental y destacan por su adaptabilidad. Transforman su comprensión en una propuesta o pronóstico para mejorar lo que se hace. Se fían de su intuición, actúan y deciden sin tanta reflexión. Pueden ser impacientes y emplean el enfoque ensayo-error. Muestran interés por el trabajo en grupo y podrían ser grandes oradores.

Actividades y recursos relacionados con este estilo: trabajos en equipos, gráficos ilustrativos, expresión artística, estudios de campo o experimentos científicos.”¹³⁷

En un ámbito más contemporáneo, Cabrera (2004) arraigado al enfoque histórico-cultural, en su investigación doctoral, asume los estilos de aprendizaje vistos en el marco de una concepción más holística del aprendizaje. Desde esta visión holística, le permitió al autor apreciar el carácter individual del proceso de aprendizaje, “expresado en un estilo personal del sujeto al aprender, y en el cual se refleja el carácter único e irrepetible de la personalidad, la unidad de sus componentes cognitivos y afectivos.”¹³⁸

En esta misma perspectiva, este autor reconceptualiza los estilos de aprendizaje, con la finalidad de superar la visión eminentemente cognitivista que los ha caracterizado hasta ese momento. De esta forma, asume como bases teóricas, cuatro dimensiones básicas del aprendizaje propuestas por “Fariñas (1995) y que fundamentan, 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.

Luego de este recorrido teórico-conceptual sobre los estilos de aprendizaje, la autora asume que el profesor de español como lengua extranjera debe ser consciente de la

¹³⁷Kolb, D. (1984) **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice- Hall, p. 56.

¹³⁸ Cabrera, Juan Silvio: “Sistema didáctico para la enseñanza del inglés con fines específicos”, tesis de doctorado, Universidad de Pinar del Río, 2004. P. 27.

gran diversidad de saberes que existe entre su alumnado, sobre todo a la hora de planificar sus clases, así como las actividades que va a realizar en el aula, esencialmente en la clase de ELE.

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)

En Cartografía del español en el mundo, Moreno Fernández, F y Otero Roch, J. expresan que el español es, a principios del siglo XXI, el tercer idioma más hablado del mundo, con más de 400 millones de hablantes repartidos principalmente por una veintena de países de América, África y Oceanía. Su carácter multinacional ha elevado su valor como medio de comunicación para fines específicos. Consecuentemente, a nivel mundial se ha incrementado la demanda de especialistas en idioma español, quienes en su desempeño profesional posibiliten el conocimiento y la difusión de la lengua, realicen tareas relacionadas con la investigación, el análisis y procesamiento de la información, la traducción-interpretación y otras.

El interés creciente por estudiar español en Cuba ha motivado la implementación de múltiples cursos de diversa duración, con diferentes niveles y objetivos, tanto de pregrado como de postgrado. En Cuba se forman estudiantes nacionales como profesores de Español “LE o L2”¹³⁹ en pregrado.

En el año 2007, a partir del Programa de Formación de Jóvenes chinos, se produce la apertura de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI), institución que comprende la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes (LLENH). La apertura de esta carrera centra sus bases epistemológicas en los principios de la enseñanza comunicativa de lengua, con el propósito de preparar a los estudiantes para

¹³⁹ **L2: Segunda lengua y LE: Lengua extranjera**

Existen distintos criterios en relación con este término. Seguiremos el de Carmen Muñoz: “Segunda lengua /lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España.” (Muñoz.2002: 112-113, citado por Manga, 2008: 3). Aquí se utiliza el término segunda lengua, porque tratamos de la formación de profesionales no hispanohablantes.

adecuar su discurso a las diversas situaciones comunicativas que enfrentarán, y reflexionar sobre cómo enseñar y cómo aprender una lengua extranjera. Se tuvo en cuenta además que el egresado de esta carrera humanística debía poseer una amplia cultura, esencialmente del mundo hispánico; es por esto que en el plan de estudio se decidió incluir disciplinas académicas, Estudios Lingüísticos y culturales, y asignatura que respondieran a este propósito. Una de ellas es la asignatura *Apreciación literaria*, se imparte al 1er año de la carrera ENH¹⁴⁰, corresponde a la disciplina Estudios Culturales, la que presenta materias orientadas a ofrecer un sistema de conocimientos culturales de las regiones de habla española, a fin de contextualizar y complementar convenientemente los estudios de carácter lingüístico, en concordancia con los objetivos generales de la carrera ENH, donde se priorizan el trabajo en grupo e interdisciplinario como pilares para la selección de métodos y elementos de trabajo en el aula de ELE. Como el propósito del aprendizaje de una lengua es el uso de la misma, el diseño de cursos de lenguas extranjeras debe estar dirigido a la solución de tareas comunicativas, en las que los estudiantes puedan desarrollar las habilidades y las estrategias necesarias para desenvolverse en las distintas esferas de la actividad humana. “Lo anterior se refiere al tratamiento de los estilos de aprendizaje, especialmente, la clasificación dada por **Kolb (1984) vinculadas a la personalidad del estudiante no hispanohablante.**”¹⁴¹

“De acuerdo con las particularidades de la enseñanza del español como lengua extranjera, se sugieren recomendaciones metodológicas derivadas de investigaciones realizadas en este campo, como las de Fernández, S. (2004:100):

- Atender, respetar y tomar en consideración las opiniones de los estudiantes.
- Diseñar las tareas y materiales a partir de los intereses específicos.
- Vincular los temas tratados y el proceso de comunicación con la vida real, con la actividad académica y/o profesional y con el entorno político, social y cultural.
- Responsabilizar al estudiante con su propio proceso de aprendizaje.
- Tener en cuenta las características individuales de los estudiantes, de carácter cognitivo y afectivo, así como sus intereses y estilos de aprendizaje.

¹⁴⁰ ENH: Carrera Español para No Hispanohablantes. En lo adelante ENH

¹⁴¹ Se evidencia en el desarrollo del próximo epígrafe.

- Crear un clima adecuado que favorezca el desarrollo de la creatividad, la libertad para opinar y participar en la toma de decisiones.”

Se ha demostrado en investigaciones anteriores (Tesis en opción al grado científico Doctor en Ciencias, “Fundamentos de un sistema didáctico del Inglés con fines específicos centrado en los estilos de aprendizaje” del Dr. Juan Silvio Cabrera Albert. 2004), que el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la identificación de los canales sensoriales, desarrollado dentro del marco de la enseñanza comunicativa de la lengua, permite a los docentes propiciar un marco adecuado para la práctica de los aspectos formales de la lengua en el contexto de la comunicación y promover la participación de los estudiantes en la solución de las tareas planteadas. Lo anteriormente expuesto se relaciona con los roles que los estudiantes deberán representar en la esfera social, académica y/o profesional, y a su vez, son el marco en que adquieren los instrumentos necesarios para que puedan comunicarse.

Se asume el criterio de Cabrera (2004) al reconocer 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 en la clase de ELE.

Los estilos de aprendizaje en ELE. Particularidades en la FENHI

En este epígrafe, se intentará analizar cómo el tratamiento de las formas particulares de aprender de los estudiantes no hispanohablantes, puede potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase de ELE, especialmente, desde un ejercicio práctico realizado en la asignatura Apreciación Literaria, materia que pertenece a la disciplina Estudios Culturales de la carrera ENH, de la FENHI, Universidad de la Habana. El licenciado en Español para No Hispanohablantes tiene como “objeto de la profesión la lengua española, una segunda lengua extranjera y su lengua materna como medios de comunicación lingüística e interlingüística, vehículos de aprehensión y trasmisión de conocimientos, y medio de comunicación intercultural.”¹⁴²

¹⁴² **Plan de Estudio de la Carrera Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes.** (2020). Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana. [Material digital]

Uno de los objetivos generales de la carrera ENH es que el egresado, al finalizar sus estudios debe ser capaz de “desarrollar la competencia comunicativa en español (de forma oral y escrita) y del vocabulario técnico de la profesión como base para el desempeño de la didáctica del español como lengua extranjera”¹⁴³. Arraigados a este gran objetivo, se encuentra la asignatura *Apreciación Literaria*, quien establece el cumplimiento del mismo, en el primer año de la carrera, mediante la comprensión, interpretación y el análisis de textos épicos, líricos y dramáticos. “Se parte de una concepción sistémica de dicho texto literario, teniendo en cuenta aquellos conceptos, categorías narratológicas, poéticas, dramáticas y las diferentes estructuras formales que los relacionan en el ámbito literario”¹⁴⁴.

Uno de los objetivos a vencer en el primer año de la carrera es ejercitar la valoración crítica y autocrítica en el aprendizaje de la lengua española mediante el trabajo en equipo con responsabilidad, honestidad y sentido de compañerismo. En este sentido cobra un lugar importante uno de los ejes del *Modelo de Aprendizaje Experiencial* de Kolb (1984), cuando delinea cuatro estilos de aprendizaje vinculados con la personalidad, específicamente: “Acomodador o pragmático: sentir y hacer. Los estudiantes muestran habilidades de carácter experimental y se destacan por su adaptabilidad. Transforman su comprensión en una propuesta o pronóstico para mejorar lo que se hace. Muestran interés por el trabajo en grupo y podrían ser grandes oradores. Por lo que es importante sugerir actividades y recursos relacionados con este estilo de aprendizaje tales como: trabajos en equipos, gráficos ilustrativos, expresión artística, estudios de campo o experimentos científicos.”¹⁴⁵

Como fundamento de este epígrafe, y para el cumplimiento del objetivo de la presente investigación, se presenta (en los anexos del trabajo) un ejercicio, puesto en práctica en la asignatura *Apreciación Literaria*. Refleja el tratamiento de los estilos de aprendizaje, específicamente “Acomodador o pragmático: sentir y hacer”, Kolb (1984), mediante la comprensión, interpretación y el análisis del texto lírico; el trabajo en equipo y la

¹⁴³ *Ibíd*em

¹⁴⁴ **Programa de la asignatura *Apreciación Literaria***. (2020). Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana. [Material digital]

¹⁴⁵ Kolb, D. (1984) **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice- Hall, p. 56.

interactividad le permiten al estudiante no hispanohablante, el desarrollo de la competencia comunicativa. (ver anexos)

“La literatura ofrece numerosas variantes de aprendizaje según el estilo y el género literario a tratar; posibilita el desarrollo de la capacidad lectora, la comprensión, además de la integración de las destrezas comunicativas.”¹⁴⁶

“En los últimos lustros ha habido un resurgir del interés por la enseñanza de la literatura en las clases de lengua, tanto materna como extranjera. En correspondencia, disímiles han sido los trabajos realizados que las relacionan. Tal es el caso de uno de los trabajos consultados y que ha sido apoyo directo de este: *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica* (2007), de María Dolores Albaladejo García, quien hace referencia a la presencia marginal de la literatura en los manuales de la enseñanza del español como lengua extranjera y a la reacción que ha provocado su escaso uso en las aulas de español como segunda lengua, y que reivindica el potencial didáctico de los textos literarios para la enseñanza de ELE.”¹⁴⁷

“El uso de los textos literarios en la clase de español como lengua extranjera se ha restringido, en gran medida, a la utilización estrictamente gramatical, aunque en los últimos tiempos su concepción ha variado considerablemente; hoy día ya se reflexiona en torno al potencial del texto literario”¹⁴⁸

Resulta significativo para la enseñanza del ELE, el estudio de los estilos de aprendizaje, orientados a potenciar el conocimiento de “la forma específica de aprender, en que como resultado del desarrollo de la personalidad se manifiesta la combinación de componentes afectivos, cognitivos y metacognitivos durante el proceso de interiorización de la experiencia histórico social; el que tiene un carácter gradual,

¹⁴⁶ Escobar Mesa, Augusto. (2007). **La literatura como recurso multifuncional en la clase de ELE**. Université de Montréal / Concordia University. Disponible en: <http://www.cre.umontreal.ca/cedeleq/documents/1AEM.pdf> [En línea: 10 de septiembre de 2011]

¹⁴⁷ Medina Sánchez, Acralys. (2012). propuesta de actividades basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, para el desarrollo de las destrezas lingüísticas desde la asignatura Apreciación Literaria II, en los estudiantes de 2º año de la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes. Tesis en Opción por el Título académico de Especialista de Postgrado en Docencia Universitaria en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. La Habana. [Material digital].pp.54-55.

¹⁴⁸ *Ibidem*

consciente y relativamente estable para aprender a sentir, pensar y actuar”. (Aguilera, E. 2007)

CONCLUSIONES

- El estilo de aprendizaje es un factor susceptible de ser desarrollado y modificado a través de la reflexión consciente del aprendiente sobre su propio proceso de aprendizaje y de un entrenamiento adecuado.
- En la formación del estudiante no hispanohablante, el docente contribuirá a la capacidad de convertirse en un hombre de bien como demanda nuestra sociedad en estos últimos tiempos, mediante el trabajo conjunto entre la personalidad del estudiante y el análisis de los textos literarios.
- El uso de textos literarios asociados a la personalidad de los estudiantes no hispanohablantes, se erige como un instrumento clave en la construcción de la competencia comunicativa en la clase de ELE.
- Es vital considerar que el trabajo con los estudiantes, como cualquier actividad del quehacer humano, requiere de determinadas condiciones para poder realizarlo eficientemente y una de las más importantes, es mantener un clima psicológico agradable que motive al grupo y facilite el intercambio.
- La idea es diseñar actividades que respondan a las exigencias del colectivo educativo y los ayude a encontrar sugerencias, modelos y alternativas que les permitan construir un camino transitable y sólido para el proceso de formación general e integral.
- El docente debe estar abierto al diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje que potencien la coherencia entre formas de pensar, sentir y actuar, afecto y cognición, aprendizaje afectivo- vivencial y racional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, Eleanne: “Concepción teórico-metodológica para la caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes de primer año de la carrera de Educación Especial”, tesis de doctorado, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, 2007. p. 41.

Albadalejo García, D. (2004). **Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE**, Cervantes, 7, 37-42.

Butler A. (1982) **Learning Style across Content Areas**, en “Students Learning Styles and Brain Behavior: Programs, Instrumentation, Research”, Virginia, p.32.

Cabrera, Juan Silvio: “Sistema didáctico para la enseñanza del inglés con fines específicos”, tesis de doctorado, Universidad de Pinar del Río, 2004. P. 26.

Cobas, Carmen Lidia: “una concepción didáctica para la utilización de las preferencias sensoriales de los escolares de 4to grado de la educación primaria en la construcción de textos escritos.” Tesis de doctorado, La Habana, 2008. p.17.

Claxton, C.S. y Ralston, Y. (1978) Learning Styles: their Impact on Teaching, AAHE-ERICK HigherEducation, ResearchReport, 10, p.1.

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

Fernández Alonso, S. (2004). Un diseño curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera para fines específicos en el área del comercio y los negocios. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Filológicas. Ciudad de la Habana.p.100.

Escobar Mesa, Augusto. (2007).La literatura como recurso multifuncional en la clase de ELE. Université de Montréal / Concordia University. Disponible en: <http://www.cre.umontreal.ca/cedeleg/documents/1AEM.pdf> [En línea:10 de noviembre de 2020]

Garger, Stephen y Guild, Pat. (1984). “LearningStyles: The Crucial Differences”. Curriculum Review Journal, Febrero, pp. 9-12.

Keefe, J., Ferrel, B. (1990). “Developing a defensible Learning Style Paradigm”. EducationalLeadership. p.48.

Kolb, D.A. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.

Kolb, D. (1984) Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice- Hall, p. 56.

Medina Sánchez, Acralys. (2012). Propuesta de actividades basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, para el desarrollo de las destrezas lingüísticas desde la asignatura Apreciación Literaria II, en los estudiantes de 2º año de la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes. Tesis en Opción por el Título académico de Especialista de Postgrado en Docencia Universitaria en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. La Habana. [Material digital]. pp.54-55.

Moskowitz G. (1978) Caring and Sharing in the Foreign Language Class, **A Source book on Humanistic Techniques**, Newburg House Publishers, Inc., p. 14.

Plan de Estudio de la Carrera Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes. (2020). Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana. [Material digital]

Programa de la asignatura Apreciación Literaria. (2020). Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana. [Material digital]

Riechmann ,Sh. (1979). Learning Styles: Their role in Teaching Evaluation and Course Design, Ann Arbor,p.12.

Rivers, W. M. (1992) Teaching Languages in College: Curriculum and Content, Oxford UniversityPress, p. 12.

Schmeck, R. (1988). Individual Differences and Learning Strategies in Learning& Study Strategies Issues in Assessment, Instruction & Evaluation, New York, Academic Press.

Sternberg, R. (1997). Thinking Styles. Cambridge - New York: Cambridge University Press.

ANEXOS

Actividad en equipos: Las estaciones del año en la poesía.

Se realizan las siguientes preguntas a los estudiantes: ¿Cuáles son las estaciones del año? ¿En su país qué estación del año predomina?

Se les presentan varias imágenes que simbolizan las cuatro estaciones del año, y se les pregunta:

¿A qué estación del año pertenece cada una de las siguientes imágenes? ¿Qué características le han permitido identificarlas?

El profesor dividirá el aula por estaciones del año y les orientará que cada equipo piense en las características de la estación del año que le ha tocado. Se podrán realizar las siguientes preguntas:

- a. ¿Cómo es el clima en esa estación? (responde a través del uso de adverbios de frecuencia: siempre, a veces, a menudo, nunca).
 - b. ¿Qué actividades puede hacer durante esa estación?
 - c. ¿Qué deportes puede practicar?
 - c. ¿Qué prefiere de esa estación? ¿Qué le gusta de la naturaleza en ese momento del año?
 - d. ¿Cuáles son los atributos más positivos de esa estación?
2. ¿En qué período se da cada estación? Conteste llenando los espacios en blanco.
Ejemplo: La primavera, del 21 de marzo al 20 de junio

El verano_____

El otoño_____

El invierno_____

3.- ¿Conoce de actividades que se celebren en cada una de estas estaciones del año? Menciónelas.

Como se trabajará el poema “Inventario de lugares propicios para el amor” de Ángel González (1967), en este momento se pedirá a los estudiantes que expongan los datos investigados sobre este autor, actividad orientada para efectuar extraclase.

4.- Como actividad previa a la audición se trabajará el vocabulario, de la siguiente forma:

En la siguiente tabla se relacionan algunos términos que aparecen en el poema. Relaciona las palabras de la columna de la izquierda con los sinónimos correspondientes a su derecha.

TÉRMINOS	SINÓNIMOS
Inventario	Abogar, mediar , interponerse, recomendar
Propicios	Estrábico
Prestigiada	Membrana
Interceder	Registro, balance, descripción, lista, relación
Ignominia	Ambiguo, evasivo, irónico, insincero

Bizco	Aburrimiento, cansancio, desinterés, indiferencia
Córneas	Acreditada, reconocida
Reticentes	Descrédito, deshonor, deshonra
Hastío	Adecuados, favorables, convenientes, apropiados

Se pasa a la audición del poema “Inventario de lugares propicios para el amor” del poeta Ángel Gonzáles.

Son pocos.

La primavera está muy prestigiada, pero es mejor el verano.

Y también esas grietas que el otoño forma al interceder con los domingos en algunas ciudades ya de por sí amarillas como plátanos.

El invierno elimina muchos sitios:

Quicios de puertas orientadas al norte, orillas de los ríos, bancos públicos.

Los contrafuertes exteriores de las viejas iglesias dejan a veces huecos utilizables aunque caiga nieve.

Pero desengañémonos: las bajas temperaturas y los vientos húmedos lo dificultan todo.

Las ordenanzas, además, proscriben la caricia (con exenciones para determinadas zonas epidérmicas

-sin interés algunos-
en niños, perros y otros animales)
y el «no tocar, peligro de ignominia»
puede leerse en miles de miradas.

¿A dónde huir, entonces?
Por todas partes, ojos bizcos,
córneas torturadas,
implacables pupilas,
retinas reticentes,
vigilan, desconfían, amenazan.

Queda quizá el recurso de andar solo,
de vaciar el alma de ternura
y llenarla de hastío e indiferencia,
en un tiempo hostil, propicio al odio.

Una vez escuchado el poema se orienta la siguiente actividad para comprobar el acercamiento mínimo de los estudiantes al texto:

5.- Responda verdadero (V) o falso (F) según corresponda.

_____ Son muchos los lugares propicios para el amor.

_____ El verano es para el poeta la estación del año ideal para el amor.

_____ El invierno es la estación del año más sugerente para los espacios del amor.

_____ La primavera y el otoño resultan de interés para el poeta.

Se realiza la segunda audición, después de haber escuchado el poema los estudiantes están en condiciones de realizar un análisis del mismo, para ello se orientan las siguientes actividades:

6.- ¿Cómo divide la ciudad el autor?

7.- ¿Cómo pasan las dos primeras estaciones del año? ¿Por qué cree que transcurren de esta manera?

8.- En el texto se evidencian las etapas por las que transita el amor. Menciónelas.

9.- ¿Cuál es la última opción que tendrá la pareja para resguardar su amor? ¿Qué versos así lo demuestran?

10.- ¿Cómo dividirías el poema atendiendo a la intención del autor? Fundamente su respuesta. Realice esta división por escrito.

11.- ¿Cómo es el tono en esta segunda parte? ¿En qué se transforma la ciudad?

A continuación el profesor continuará con las preguntas que aparecen a continuación (estas actividades están más centradas en la interpretación final del texto. Se enfatiza en que el alumno aprenda a diferenciar significados literales y significados ocultos en el texto poético, así como a defender sus propias apreciaciones de lo leído).

12.- ¿Guarda relación el título del poema con lo que el autor comunica en él?

13.- ¿Qué versos cree que evidencian el sentido del texto?

14.- ¿Cuál es el tema del poema?

15.-El autor emplea vocablos para referirse a cada estación del año. Localícelos y busque sinónimos para ellos.

16.- ¿Cuál es la estación ideal para los encuentros amorosos según el poeta? ¿Por qué?

17.- ¿Qué significación encierran los obstáculos del amor a los que hace referencia el poeta? ¿Estás de acuerdo con ello? Argumente su respuesta.

18.- ¿Cuál es la actitud asumida por el poeta ante estos obstáculos del amor?

19.- Analice la rima del texto. ¿Cómo la rima contribuye al logro de la intención del autor?

20.- Clasifique las estrofas. ¿Cuáles son sus características?

21.- Mida y clasifique todos los versos según la cantidad de sílabas métricas. Diga qué licencia poética se utiliza en los versos 3 y 9.

22.- ¿Con qué tipo de oración, atendiendo al tipo de predicado, comienza el autor su poema? ¿Qué efecto produce el empleo de este tipo de oración?

23.- Teniendo en cuenta todo lo antes analizado, identifique el movimiento literario a que corresponde el poema.

24.- ¿Cómo relaciona las características del estilo del autor, que investigó previamente, con el tema del poema?

25.-Escriba su propio “Inventario de lugares propicios para el amor”, pero en su redacción particular: sea optimista y cántele al amor con toda la fuerza de sus emociones.

LA LENGUA MATERNA ENALTECIENDO A LA EDUCACIÓN Y A LA PEDAGOGÍA

Autores: DraC. Rosalina García Chirino. rosalinagch@ucpejvc.educ.cu

Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”

RESUMEN

Los educadores cubanos tenemos el compromiso de contribuir desde nuestro desempeño profesional, al cuidado de la salud, incluyendo la educación vial para disminuir las causas de muerte, traumas y lesiones, en forma particular a la infancia y la juventud. Para contribuir a dar cumplimiento a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, especialmente a los objetivos 3: Salud y bienestar y 4: Educación de Calidad; los autores de este trabajo presentarán materiales didácticos con enfoque renovador, la lengua materna facilitará que emerja la importancia de la educación y la Pedagogía para la preparación de directivos, educadores y educandos de los diferentes subsistemas educativos, en la necesidad del cuidado de la salud física y mental. Se proponen escritos, concursos, cuentos para lograr este objetivo. Se pueden utilizar como autosuperación, en cursos de preparación de cuadros, actividades metodológicas, actividades extradocentes, en clases, en actividades de extensión universitaria y se pueden socializar con la familia y la comunidad.

MOTHER TONGUE IN EDUCATION AND PEDAGOGY.

ABSTRACT

Cuban educators are committed to contribute from our professional performance, to health care, including road safety education to reduce the causes of death, trauma and injury, particularly to children and youth. In order to contribute to the fulfillment of the Sustainable Development Objectives of Agenda 2030, especially to the objectives 3: Health and well-being and 4: Quality education; the authors of this work will present didactic materials with a renovating approach, the mother tongue will facilitate the emergence of the importance of education and Pedagogy for the preparation of directors, educators and students of the different educational subsystems, in the need of physical and mental health care. Writings, contests, stories are proposed to achieve this objective. They can be used as self-improvement, in courses for the preparation of cadres, methodological activities, extra-curricular activities, in classes, in university extension activities and they can be socialized with the family and the community.

INTRODUCCIÓN

“No se viene a la vida a disfrutar de productos ajenos:
se trae la obligación de crear productos propios”

José Martí

A nivel mundial, en diferentes escenarios se alzan voces para contribuir con la salud humana. Innumerables son las ideas que se socializan y con certeza poder declarar que son escasos los gobiernos que se preocupan y ocupan por el bienestar de la salud de sus pueblos.

“Cuba es un ejemplo de preocupación sistemática por la salud de su población, la salud gratuita es la bandera de la verdad para la afirmación anterior. Si se profundiza en los programas que el sistema educativo para lograr este fin, entonces se estaría hablando de porqué nuestra pequeña patria es un referente para el mundo” (García, 2016)

Brindar materiales didácticos diferentes para que cuiden la salud, preparar a los directivos, docentes a los pupilos, a la familia y a la comunidad es propósito de los autores, la lengua materna facilita comunicar las ideas y hacer reflexionar sobre la importancia de este tema.

DESARROLLO

*“...el patriotismo nos obliga no solo a entregarnos, a formar parte de una unidad de combate y a manejar las armas, sino a cumplir con nuestros deberes todos los días de nuestras vidas”
Fidel Castro*

La sociedad se enfrenta a grandes retos. Debido al desarrollo de la ciencia y la tecnología, el mundo está cambiando cada vez con más rapidez. Cada innovación técnica es desafiada y reemplazada por otra al cabo de poco tiempo.

Son diversos los escenarios a nivel mundial donde se alzan las voces para transformar los sistemas educativos, el personal docente de las instituciones es el llamado a brindar alternativas novedosas que propicien la calidad de vida a los educandos.

El desarrollo alcanzado por la educación en la sociedad socialista cubana en los momentos actuales impone la necesidad de establecer las diferencias entre la educación en su concepción más general y la educación como un proceso planificado, organizado y dirigido, que se lleva a cabo, fundamentalmente, en la escuela y que persigue un fin único.

La educación es un fenómeno social, producto del desarrollo histórico alcanzado, en un momento determinado. Como núcleo del proceso socializador, ejerce una influencia

decisiva en la formación del hombre a lo largo de toda su vida, y debe prepararlo para el disfrute y plenitud de todo aquello que se derive de la misma, acorde a la sociedad en que vive y desarrolla su vida contribuyendo con su actuación a su desarrollo y perfeccionamiento.

Se considera entonces a la educación “como un proceso conscientemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, que se plantea como objetivo más general la formación multilateral y armónica del educando para que se integre a la sociedad en que vive, contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento. El núcleo esencial de esa formación ha de ser la riqueza moral.” Al referirse a lo instructivo y lo educativo se reconoce su necesaria unidad, que “está dada por tratarse de un solo proceso más general y abarcador, el proceso educativo como concreción de la realización de la educación dentro del marco escolar específico. (López, et al 1998)

José Martí, Héroe de la República de Cuba, escribió: “Educar es depositar en cada hombre, toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer de cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive, es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo con lo que no podrá salir a flote, es preparar al hombre para la vida” (Martí, 1975)

La realización de esta tarea permite precisar los objetivos de la educación para cada período, es decir, plantear el contenido del proceso educativo de acuerdo con las diferentes edades: por otra parte, es necesario también precisar los métodos que permiten alcanzar dichos objetivos, así como establecer los criterios que posibiliten evaluar el resultado que se obtiene en la formación de la personalidad del alumno e introducir en este proceso las correcciones pertinentes.

Cada grupo de alumnos constituye para el maestro un conjunto de sujetos con diferentes características, las cuales debe llegar a conocer para la planificación del trabajo a realizar, tanto con el grupo escolar como con cada uno de sus integrantes.

El educador que conoce las regularidades generales de la formación de la personalidad, así como las características de sus alumnos, puede orientar su trabajo de forma tal que favorezca el adecuado desarrollo de los escolares, lo que eleva a un

nivel superior la calidad del trabajo educativo.

En cuanto a los materiales didácticos que elabora el educador también son nominados auxiliares didácticos o medios didácticos, pueden ser cualquier tipo de dispositivo diseñado o elaborado con la intención de facilitar un proceso de enseñanza aprendizaje.

El material didáctico “es aquel que reúne medios y recursos que facilitan la enseñanza aprendizaje. Suelen utilizarse dentro del ambiente educativo para facilitar la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y destrezas.” (Site, definiciones. 2020)

Para los autores las ventajas que poseen los materiales didácticos que presentan:

- ✓ *Brindan información, conocimiento y guían el aprendizaje.*
- ✓ *Se convierten en instrumentos importantes para la formación académica*
- ✓ *Brindan experiencias*
- ✓ *Motivan a otros educadores a desarrollar su creatividad.*
- ✓ *Son diferentes a los que tradicionalmente se conocen y estimulan al lector.*

Se hace necesario centrar la mirada en el trabajo del educador, que no es un oficio, sino un arte, que exige de ellos profundos conocimientos acerca de las regularidades del desarrollo de sus pupilos por lo que debe conocer las manifestaciones en la práctica educativa de las esferas afectiva y cognitiva de la personalidad, por ende los medios de enseña que utilice científicamente le facilitarán obtener mayor calidad en la educación.

Las universidades deben dotar a sus directivos, educadores y educandos conocimientos, habilidades y motivación para comprender y abordar con soluciones prácticas los problemas que enfrentan en su vida.

La propuesta que explicitarán los autores se pueden utilizar en cursos de preparación de cuadros, actividades metodológicas, actividades extradocentes, en clases, en actividades de extensión universitaria; autopreparación siempre teniendo en cuenta el diagnóstico y el contexto donde se desarrollarán. Es importante el cuidado de la dicción, la ortografía, la entonación, cuando se lean y se escriban los textos. Es interesante para

los autores que se socialice la propuesta con la familia y la comunidad, donde es un ambiente propicio para defender la salud de cada miembro.

El Comandante Fidel Castro nos convocó a vincular nuestra expresión con lo que realmente hacemos “La vinculación de la palabra con la acción, de las convicciones con la conducta son la base del prestigio del educador”. Todos nuestros días lo debemos a nuestra responsabilidad de educar, si es para brindar salud ¡Bienvenido sea! (Castro, 1981).

Como ejemplos se presentan varios textos:

Ejemplo No1

La tristeza de la Lengua Materna

En un ministerio llamado “El saber”, vivía una señora que todos llamaban “Lengua Materna”. Majestuosa se levantaba al amanecer y hasta el oscurecer se sentaba en una silla apartada, esperaba que espontáneamente la utilizaran.

Pasaron los días y de ese lugar no se movía, no comía, ni bebía porque no la mencionaban. Sí sabían de su grandeza, pero sin mucha sutileza desperdiciaban la ocasión de su nombre enaltecer.

Apareció en el recinto que compartía la inmóvil, una educadora preocupada por la que no comía y una conversación estableció con ella.

_ ¡Buenos días Lengua Materna!

_ Para mí no son tan buenos, porque muy triste estoy.

_ ¿Qué mal es el que te acongoja si debieras estar feliz?

_ ¡Qué feliz ni feliz, si ya casi no soy lengua y mucho menos materna!

Para mí la felicidad es un sentimiento que rara veces se alcanza y yo tengo la desgracia de sentirla muy distante, repostó la acongojada.

Si me permites te explico y así me comprenderás:

Ya cualquiera me cambia por diferentes vocablos, lo mismo dicen gao por casa, que curralo por trabajo, pura por mamá, dinero por guano, chamaco por niño, acere por amigo, jama por comida y si continuo me gritarás ¡ya! No es mentira es verdad que en nuestra sociedad algunos me recogen y hasta aclaman por mí.

No obstante siguen los que me desdeñan y hasta inventan canciones con palabras obscenas que tienen coros con seguidores y no importa quién la escuche si total para su pensar eso es fama para el que inventó la letra y para el que su voz alzó.

La que estaba en su flor de la juventud y regalaba conocimientos, escuchaba con atención. Al terminar de exponer las causas de la tristeza que embargaba la que hablaba un regalo ella sacó, envuelto en una jabita de las que le dicen chillona y con una cintica color marrón.

- Mira este regalo es para ti, te dará felicidad y tu tristeza desaparecerá.

Es un pequeño texto del Seminario Nacional de preparación para el curso escolar 2009-2010. Se explica en el documento: Son las acciones dirigidas a intensificar el trabajo con la Lengua Materna.

Se reitera en estas acciones que son para contribuir al desarrollo de la Lengua Materna y lograr resolver los problemas de comprensión, de construcción de textos y en particular de la ortografía que presentan los alumnos.

Se reclama el trabajo conjunto y sistemático del colectivo pedagógico.

Tiene en cuenta todos los niveles de educación e incluye a la Educación Superior.

Te propongo que regales este escrito a todos los interesados, no te preocupes, si quieres te lo doy también digitalizado porque a veces no hay hojas, por eso doy gracias a las computadoras.

La lengua Materna cambió el rostro y la alegría la acompañó.

El agradecimiento, el aplauso y muchos besos que tenía en sus bolsillos la que estaba triste envió A TODOS los que la recordaron y que nunca la olvidaron aunque el tiempo cambió.

Yo también estoy orgullosa de conocer al Ministerio del Saber y mucho me satisface que las OTRAS INDICACIONES queden claras para aquellos que no querían la ortografía estudiar, hasta se la evaluarán para su categoría otorgar y si no la Aprueban, de grado no pasarán.

Claro quedó también que las orientaciones son de carácter general, en cada educación y territorio se diseñarán acciones específicas, de acuerdo a la provincia y Municipio, y las potencialidades de los territorios.

Ya culmino, sin antes abogar porque la Lengua Materna viva, no digamos que ella muere. Si esto ocurre ¡La Matamos! Nuestro compromiso es HACERLA REVIVIR porque tiene porvenir en estas transformaciones educacionales.

Los autores proponen acciones para intensificar el trabajo con la Lengua materna, (pueden realizarse en cualquier educación)

CONCURSO “Evitemos gazapos y gazapitos”

Bases del Concurso:

- Selección de un responsable del Concurso y se selecciona el jurado donde los estudiante estén involucrados.
- Pueden participar todos los estudiantes, trabajadores y la comunidad.
- Los participantes tienen un mes para presentar sus trabajos.
- Se entregarán tres premios.
- Se reconocerá especialmente la participación del mejor concurso de los directivos participantes.

Preguntas

1- ¿Qué es un gazapo?

2- ¿Cómo debe decirse?

Lo que es el proceso de empacado como tal, no es más que... o El proceso de empacado es...

¡Ojalá y mejore! u ¡Ojalá mejore!

Nos enteramos del porqué de su fracasó o Nos enteramos del por qué fracasó.

Ella está media loca o Ella está medio loca.

3- Investiga el significado de las palabras siguientes: Expedito, tributar, prevención, formación integral.

a) Clasifica las palabras en agudas, llanas o esdrújulas

b) Redacte una oración con cada una de ellas, relacionalas con tu profesión.

4- Escriba el femenino de tiburón.

5- Construye un texto para aquellas personas que le restan importancia a la Lengua Materna.

6- ¿Qué actividades propones para intensificar el trabajo de la Lengua Materna?

Ejemplo No2

23 de noviembre de 2015

Queridos estudiantes:

¡Qué alegría poder comunicarnos a través de esta misiva! Su juventud irradia fuerza y deseos de ganarle a los obstáculos, por ello sentimos el placer de invitarlos a la fiesta que realizaremos próximamente; le regala A LA VIDA un cumpleaños feliz porque realmente lo merece por su bondad cotidiana de dejarnos ver el sol y compartir con los que nos rodean.

El lugar será en el corazón de todos y la hora constantemente. Nos gustaría que no faltaran a nuestro llamado ustedes son sus anfitriones.

Cuiden siempre su integridad física, recuerden vale más perder un minuto en la vida y no la vida en un minuto. Anden con cuidado su buena salud será símbolo de poder continuar andando por los caminos del saber.

Ya estamos felices. Ustedes tienen 100% de asistencia y puntualidad en la fiesta.

Ejemplo No 3

Vida

Desde hace unos días no hago más que pensar en ti, y al recordar que el día de hoy se acercaba, me entusiasmé para escribirte lo que significas para mí.

Eres vida, alegría.

Los retos no me faltan en tus días.

La tristeza me abraza y aún te quiero todavía.

Eres vida, armonía de los que saben amar.

Los que aman lo que tienen aunque le falte lo material.

Eres poesía que todos quieren recitar.

Confundes la noche con el día en los que enamorados están.

Tienes la belleza en tu alma para regalar amistad.

La credibilidad es tu adición favorita y si el pesimismo te abraza,
¡Saltas optimista porque bien viva estás!

Vida, te prefiero como eres aunque me ofertes dolores.

Te añoro en las mañanas como al néctar de las flores.

Te adoro vida mía ¿Es que no lo sabes todavía?

Ejemplo No 4

Declaro

Hoy en el día de cualquier año, en el año de cualquier siglo

En mis plenas facultades físicas y mentales

Declaro y asumo cuanto digo y escribo

Declaro que me declaro culpable

Culpable de lo que no hice, hiriendo a otras personas que me aman

Me preocupé por cosas que jamás sucedieron

De lo que pude hacer y no hice porque dejé cortarme las alas

De las palabras que pronuncié sin asertividad

De la sonrisa que no respondí

Del dolor de la persona que nunca comprendí

De la despedida inesperada

De no pensar que es más inteligente perder un minuto en la vida y no la vida en un minuto

De no conocerme y auto valorarme en el momento oportuno

De no exigir la paz en todos los escenarios por los que transité

Declaro que si no realicé la llamada oportuna fue por rebeldía

Que si no estuve siempre presente fue porque el deber me ataba

Declaro que llegué tarde a la primavera y no la compartí por siempre

Declaro que cometí el peor de los errores:

Soñar con un mundo de pesadillas y mi insomnio me convirtió en ocasiones en una persona más débil.

A pesar de todo, declaro:

Que soy muy feliz porque mi mano no tiembla, amo a la sabiduría como una madre ama al fruto de su pecado, amo el deseo de crecer de todo aquél que quiere alcanzar el éxito.

Ejemplo No 5

Queda prohibido

Queda prohibido amanecer con la tristeza de la mano.

Caminar sin saber el rumbo

Tener miedo a los desafíos

Queda prohibido llevar tus problemas al recinto de tu desempeño

No atender las diferencias individuales y no contar con la familia de tus pupilos

Enaltecer tus debilidades y escamotear tus fortalezas

Queda prohibido que el individualismo sea tu mejor aliado

Pensar que la inclusión solo sea una orientación

Olvidar que la auto superación es tu responsabilidad cotidiana

Queda prohibido no desarrollar la creatividad

Decirle a los demás No estoy de acuerdo contigo

No comprender que puedes formarte como líder

Queda prohibido desconocer las señales del tráfico

No tener en cuenta que es mejor perder un minuto en la vida y no la vida en un minuto

No utilizar el condón para protegerse de las enfermedades de transmisión sexual

Queda prohibido no asistir al hospital por temor a los resultados negativos

Queda prohibido no lograr tu desarrollo personal

No vivir la vida junto a la comunicación asertiva

Pensar que no puedes lograr tus sueños porque estás en los brazos de la soledad.

No sentir que sin ti mi mundo no sería igual.

Ejemplo No 6

No te basta

El deseo de llegar sino pones empeño

Comprar objetos curiosos para estar a la moda

Conocer a los demás sino te conoces tú mismo

Conocer el conflicto sino conoces las causas

Decir ya te expliqué cómo se hacía

Leer sin comprender

Exigir sino eres ejemplo

Enseñar sino comprendes que el aprendizaje requiere de un proceso activo, reflexivo y regulado.

Aprenderte el nombre de tus estudiantes sino realizas el diagnóstico

Demostrar tus conocimientos sino permites llegar a la zona de desarrollo próximo

Saber de la ciencia de la dirección en educación sino comprendes que eres un directivo educacional y diriges el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aspirar a la transformación, sino cambias todo lo que puede ser cambiado.

Poseer buena salud si no te educas

Sí te bastaría

Dar más y lograrás tu desarrollo personal y buena calidad de vida.

Piensa en mí

Cuando te hayan ocurrido muchas cosas desagradables en tu vida,
cuando la tristeza asole

a tu corazón marchito,

Piensa en mí que yo estaré contigo.

Cuando a tu memoria

acudan los recuerdos de los seres que ya no viven contigo

Piensa en mí que yo estaré contigo.

Cuando quieras esconder

tus lágrimas y sonreír a los que

necesitan tu sonrisa

Piensa en mí que yo estaré contigo.

Cuando estés libre

como el viento y todos lloren

de alegría, no tendrás que pensar

en mí ¡Porque yo siempre estaré contigo!

Ejemplo No 7

El cuidado del aspecto personal

Para los educadores el aspecto personal es una cuestión de extraordinaria importancia. A través de nuestra presencia mostramos nuestras cualidades y valores. El vestir y el pelado socializan nuestra estima.

La primera impresión que se adquiere de un sujeto generalmente está dada por la presencia, por lo que es de buen gusto que el directivo, que generalmente se presenta ante la masa de alumnos, trabajadores, familiares y todo el personal que visite el centro se vista correctamente, su zapatos deben estar lustrados esta es otra manera de ser ejemplo, atributo que debe consolidar desde su presencia personal

El buen porte y aspecto son parte esencial del educador, de su prestigio y elogio. La buena presencia facilita las relaciones entre compañeros, lógicamente acompañada de buenos modales.

Se entiende por buena presencia o porte y aspecto el conjunto de rasgos físicos y síquicos que denotan el cuidado de la apariencia externa, el dominio de los sentimientos y sobre todo el dominio de la reputación personal. Es vital, la higiene así como la propia presencia física.

La presencia del personal femenino requiere de una atención especial, pues las mujeres debemos combinar la intención de resaltar la belleza con el vestir. Implica el arreglo sencillo del cabello, uñas de manos y pies, así como un maquillaje adecuado

Los directivos deben distinguir el vestir para cada ocasión en su desempeño, cuando debe asistir a una reunión, a una conferencia, un evento o simplemente para el momento de impartir una clase o para recibirla. El calor excesivo no puede ser aliado de la forma de vestir incorrecta de acuerdo a la función de los educadores. Se puede convivir con la moda, sin olvidar que educamos.

Para finalizar, el buen porte y aspecto de los directivos educacionales, adquiere singular importancia, pues constituye un factor que influye en la educación de alumnos y colaboradores. Facilita las buenas relaciones interpersonales. Ellos deben ser un modelo de conducta a seguir.

Ejemplo 8

Diez razones por las que no debes pensar que todo ha terminado

1- Existen muchas energías positivas para transmitir a todos que la felicidad puede tocar a la puerta de los que cada día enfrentan la vida, a los que abren sus alas y dan soltura al pensamiento creativo, aún en los momentos más tristes, en la oscuridad de sus almas, saben descubrir los rayos del sol.

2- Existen muchos que como yo, sueñan con la sabiduría colectiva que permite que el conocimiento sea para todos los que deseen vivir, convirtiéndose en individuos más plenos y transformando la realidad que los rodea.

3- Hay mil razones para cortar las espinas de las flores que alguien, un día, por falta de tiempo o de cariño dejó de hacerles beber agua, entonces tú deja volar los pétalos como símbolo de comprensión.

4- Las semillas del porvenir hay que sembrarlas donde puedan germinar y deben ser sembradas por los que deseen visionar el futuro.

5- Viven en el planeta quienes siempre llevan a cuesta las maletas de sus sueños, que un día, tal vez no lejano, puedan hacerles realidad.

6- La poesía vibra en las palabras de los poetas que con su don de hacernos románticos nos hacen ver los colores en una cuartilla desnuda.

7- Muchos valientes alzan su verbo para criticar las injusticias y proclamar la paz.

8- Quizás en este mismo minuto un defensor de la palabra de Cristo bebe de sus proverbios para ayudar al prójimo.

9- Los optimistas buscan en las derrotas las enseñanzas, los pesimistas sólo ven las manchas de su desgracia.

10- Estás vivo y tu oxígeno es el oxígeno de quienes te seguimos.

Todo comienza ahora, porque el mundo necesita de muchas personas que toquen el corazón a los que sufren la infelicidad y les cuenten que ellos un día, pensaron que todo había terminado y que las palabras de una amiga desconocida les inyectaron la esperanza de que alguien, en cualquier lugar del universo, iba a necesitar de la razón y la felicidad.

Ejemplo 9

Cuento:

La ranita y el mosquito.

Cuentan que un día, en un país muy lejano se encontraron una ranita y un mosquito en un charco de agua próximo a una arboleda.

La ranita era verde y pequeñita y el mosquito se asustó al verla, se escondió detrás de unos arbustos y le zumbó desde lejos burlonamente.

_ Ssssss ¡Tú eres muy pequeña y fea, por eso no podrás comerme, porque yo vuelo rápido y tú saltas y saltas, demorándote para saber dónde estoy!

La ranita se le fue acercando después de varios saltos y le dijo:

_ Soy pequeña y fea, es cierto, que tú eres más ágil, también es cierto, pero no hago daño; en cambio tú haces mucho daño, por tu culpa muchas personas se enferman, no te preocupa ni siquiera que los niños y niñas dejen de jugar por los malestares que le provocas.

_ Ssssss ¡No importa nada de eso, rana verde, sólo deseo alimentarme! (le contestó el mosquito)

No había levantado todavía las alas para continuar el vuelo, cuando la ranita abrió la boca y de un solo bocado se lo comió.

¿Cómo trabajar metodológicamente el cuento, “La ranita y el mosquito”?

1-¿Estás de acuerdo con el mosquito cuando le dijo a la ranita que no podía comérselo porque era muy pequeña?

2-¿Qué aprendiste a través de este cuento?

3-¿Qué cuento de los que aparecen en la Edad de Oro te recuerda esta enseñanza?

4- Lee el cuento La ranita y el mosquito.

a) Llena los espacios en blanco con los nombres de los personajes que aparecen en el cuento.

Es un anfibio.	
	Es un insecto. Produce enfermedades dañinas a la salud del hombre.
Salta y salta para trasladarse.	
	A veces cambia el color de la piel.
Los niños y adultos lo combaten poniéndole las tapas a los tanques y rompiendo las cáscaras de los huevos.	
	El hombre se alimenta con parte de su cuerpo.

b) Escribe un texto donde expreses qué tú haces para acabar con el Aedes Aegypti en tu comunidad.

c) Elabora un dibujo relacionado con el cuento.

Ejemplo 10

Cuento:

La importancia de los vegetales.

Había una vez en una linda escuela, vivían en el huerto varios vegetales, ellos se llamaban: Zanahoria, Tomate, Lechuga, Ají y Doña Cebolla.

Un domingo, dos niños entraron en el huerto y comenzaron a maltratar a la Zanahoria, que al momento les sugirió:

_ Niños no me maltraten que yo los ayudaré a ser fuertes.

Los niños seguían haciéndole maldades y la Zanahoria comenzó a llorar. Sus compañeros, que estaban dormidos, se despertaron preocupados por el llanto.

Tomate y Lechuga les dieron los buenos días a los niños, pero ellos no respondieron, Ají y Doña Cebolla se molestaron por la mala educación.

Mientras esto sucedía Kevin, que así se llamaba uno de los niños, sintió un fuerte mareo y se desmayó. Todos corrieron a ayudarlo, cuando pudo hablar confesó que la Doctora le había mandado jugo de Zanahoria y como no le gustaba, por eso maltrataba a la Zanahoria.

En ese momento cada uno de los vegetales les explicó a los pequeños su importancia para la salud humana y desde ese día comprendieron que los vegetales son muy útiles y cuando no los ingerimos pueden ocurrir hechos como este.

CONCLUSIONES

Era nuestra intención: llamar la atención sobre importancia de la lengua materna para la educación y la Pedagogía, en este caso a partir de la elaboración de medios de enseñanzas con enfoque renovadores, para motivar a directivos, educadores y educandos en la necesidad del cuidado de la salud. Esperamos haber contribuido a cumplir nuestro compromiso y brindar una alternativa para el cumplimiento de los artículos 3 y 4 de la Agenda 2030.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castro, F. (1981). Discurso pronunciado. Acto de graduación del destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech". 7 de julio

García, R. (2016). Más allá de recetas y técnicas para el desarrollo personal de directivos educacionales. Material impreso.

Google.com.site.a-definiciones. (2020). Recuperado de [https://sites.google.com/site/recursosdidacticoscatalogo/los-tipos-de-medios de enseñanza...](https://sites.google.com/site/recursosdidacticoscatalogo/los-tipos-de-medios-de-enseñanza...)

López, J et al (1998). Las categorías fundamentales de la Pedagogía como ciencia y sus relaciones mutuas, ICCP, La Habana, p. 8. Copia mecanográfica.

Martí, J. (1975). Obras completas, t. 8. Ed. de Ciencias Sociales, La Habana, p. 281.

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL. UNA VÍA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE COMO LENGUA EXTRANJERA

AUTORA: MSc. Rosaylín Áviles Guerrero, rosaylin.aviles@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para no hispanohablantes (FENHI), Universidad de la Habana

RESUMEN

El español es muy rico y es por ello que para alguien que no lo conoce es tan complicado de aprender. Luego de analizar diferentes conceptualizaciones y el estudio de las diferentes temáticas la autora pretende con el siguiente trabajo profundizar en la importancia de focalizar la enseñanza del Español como lengua extranjera y segunda lengua para adultos basados en la inteligencia emocional, siendo esta la vía para que la misma sea efectiva, partiendo de la diversidad de culturas, potenciando su posterior desarrollo.

PALABRAS CLAVE: enseñanza, lengua, inteligencia emocional

APPROACH TO THE CONCEPT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE. A WAY FOR THE TEACHING OF ELE AS A FOREIGN LANGUAGE.

ABSTRACT

Spanish is very rich and that is why for someone who does not know it, it is so complicated to learn. After analyzing different conceptualizations and the study of different topics, the author intend with the following work to deepen the importance of focusing the teaching of Spanish as a foreign language and second language for adults based on emotional intelligence, this being the way for this be effective, starting from the diversity of cultures, promoting its further development.

KEY WORDS: teaching, language, emotional intelligence

INTRODUCCIÓN

El lenguaje según diferentes autores (García. Báez, 2006 y Pupo) no es más que un sistema de comunicación formado por signos de tipo oral y escrito que son un medio para que los seres humanos podamos expresar nuestras ideas, emociones y sentimientos.

El lenguaje, es sin duda una de las funciones más relevantes y complejas del hombre y aunque su estudio no es precisamente sencillo, su importancia ha sido constatada desde las aristas de las múltiples ciencias que se han encargado de su investigación y se ha definido de diferentes maneras. A pesar de todos esos estudios todavía persisten

problemas en la formación del ser humano a la hora de la utilización del lenguaje en su interdependencia con los aspectos cognitivos y afectivos

El bregar de la vida por las diferentes educaciones y el estudio de las diversas temáticas han despertado interés de la autora por la profundización del desarrollo de adultos que aprenden Español como lengua extranjera¹⁴⁹ y segunda¹⁵⁰ en el medio lingüístico y la necesidad de ahondar en el tema, pues en el mundo contemporáneo se evidencia la necesidad de trabajar en función de la educación intercultural. objetivo integrador, no solo de la enseñanza de lenguas sino de cualquier disciplina que persiga la construcción de un mundo mejor posible. Si a esto le sumamos el estudio de los diferentes tipos de inteligencia en torno a los cuales existen diferentes conceptualizaciones entre las que destacan las relacionadas con la inteligencia emocional se podrá comprender que en este trabajo se focalice esta como una vía ideal de desarrollo.

En ocasiones dada la vorágine diaria por la vida en sociedad, no se le presta la debida atención a este factor tan importante para lograr la consciencia de la diversidad, esencial desde el punto de vista de la convivencia en un mundo compartido. Una vez imbricados en este, se logrará un avance impensado y se solucionará el control de las emociones negativas y la orientación de las positivas a favor de la atención y la concentración que propicia el aprendizaje

En ello se fundamenta la pertinencia e importancia de esta investigación.

DESARROLLO

Como ya se mencionó anteriormente se hace un recorrido por las diferentes variables conceptuales que conforman el título de la investigación que se presenta que siendo combinados nos llevará a la optimización del proceso de la enseñanza aprendizaje del ELE y L2, así como su desarrollo en adultos.

Lenguaje

Diferentes autores han hablado de este tópico.

¹⁴⁹ ELE en lo adelante

¹⁵⁰ L2 en lo adelante

“Sistema de señales de cualquier naturaleza física que cumple una función cognoscitiva, una función comunicativa (de relación) en el proceso de la actividad humana” (M. Rosental y P. Ludin, 1981, p. 265).

“[...] sistema de códigos con cuya ayuda se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos” (A. R. Luria, 1977, p. 36).

“Sistema de medios materiales (sonidos, ademanes, palabras y sus combinaciones regulares en forma de proposiciones) mediante el cual los hombres se relacionan o intercambian sus ideas (R. López, 1980, p. 21).

El lenguaje humano es la facultad o capacidad que tienen los hombres para comunicarse por medio de signos fónicos o gráficos, y que resulta de la vida social (Báez, 2006).

En Pupo (s/f), se plantea que el lenguaje, tanto el directo, conceptual, como el ordinario, común, y el tropológico, media toda la realidad humana y es portador de un rico e infinito universo de significaciones. La creación científica, artística, filosófica, y en general toda creación está indisolublemente vinculada al lenguaje, tanto directo como tropológico.

Un lenguaje cuando produce imágenes creativas, permeadas de metáforas suscitantes, no dispone, sino propone, suscita y anticipa.

El lenguaje es el sistema a través del cual el hombre o los animales **comunican sus ideas y sentimientos**, ya sea a través del habla, la escritura u otros signos convencionales, pudiendo utilizar todos los sentidos para comunicar

En todos y cada uno de estos conceptos se nos revela la importancia del lenguaje como vía única para llegar a la cumbre de la comunicación humana, la cual se logrará por diferentes vías y una de ellas será basándonos en los tipos de inteligencia.

Tipos de inteligencia

Se habla de diferentes tipos de inteligencia en varios artículos investigados vía internet y todos coinciden en que el padre de este concepto fue Howard Gardner. Finalmente luego de hacer las investigaciones pertinentes la autora se suma al tratado por Claudia Muñoz Campos en su artículo “Los 10 tipos de inteligencia según la Psicología”

Con el inicio del estudio sistemático de la inteligencia han surgido dudas entre los profesionales de la psicología. Una de las más relevantes es la cuestión de si la inteligencia es unitaria o tiene múltiples facetas. En la actualidad se aboga más por la defensa de las inteligencias múltiples independientes entre ellas.

¿Qué es la inteligencia?

Pese a que este concepto ha sufrido variaciones desde el origen del término, y no hay una definición aceptada por todos los profesionales, se dice que la inteligencia es la capacidad cognitiva que nos permite aprender de la experiencia, razonar, resolver problemas y usar el pensamiento abstracto, entre otras funciones.

El término inteligencia proviene del latín “intellegentia”; a su vez éste se deriva de “intellegere”, que etimológicamente quiere decir “persona que sabe escoger”. En el proceso de elección intervienen múltiples factores, como las emociones o las experiencias previas, que hacen que aún se complique más definir qué es exactamente ser inteligente.

Lo que queda claro es que nos encontramos con muchas personas que son geniales en un ámbito mientras que en otro no. Esto nos hace pensar que quizás exista más de un tipo de inteligencia como apunta el modelo de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Los 10 tipos de inteligencia

Posicionándonos en la idea de que la inteligencia no es una habilidad mental unitaria y general, y abogando por el criterio de Gardner acerca de la existencia de múltiples inteligencias mayormente independientes entre sí, vamos a hacer un pequeño recorrido por los tipos de inteligencia aceptados por la psicología actualmente.

1. Inteligencia lógico-matemática

De entre todos los tipos de inteligencia, éste es el que más se asemeja al popular concepto del “factor g” (inteligencia general) propuesto por Charles Spearman. En ella está implícita la capacidad para calcular, generar modelos, verificar hipótesis, pensar de manera lógica y razonar mediante la deducción y la inducción. Los científicos suelen poseer este tipo de inteligencia, y en consecuencia les resulta relativamente sencillo

identificar problemas y ponerlos a prueba mediante el método científico. Una forma de medirla es a través la resolución de problemas matemáticos o juegos de patrones.

2. Inteligencia espacial

Es la capacidad de crear un modelo mental en tres dimensiones por tal de generar imágenes mentales, visualizar con precisión, percibir detalles, dibujar y elaborar bocetos. En definitiva, es la capacidad de observar el mundo y los objetos que lo componen desde diferentes perspectivas.

3. Inteligencia lingüística

Utilizar el lenguaje de una manera amplia y eficaz, comprendiendo el orden y el significado de las palabras son algunas de las características de este tipo. Profesionales de la comunicación, escritores, políticos o vendedores tienen una buena inteligencia lingüística. Este tipo se puede evaluar a través de redacciones escritas, a partir de la elaboración de un poema, mediante debates o con juegos de preguntas y respuestas, así como otras pruebas con material verbal.

4. Inteligencia corporal y cinestésica

Las personas con mucha inteligencia corporal tienen una gran capacidad para expresar ideas y sentimientos a través del cuerpo, resolver problemas con sus manos y realizar actividades que requieran flexibilidad, coordinación óculo-manual y equilibrio. Bailarines, futbolistas, escultores, cirujanos o actores. La danza, las personificaciones o las habilidades relacionadas con el movimiento del cuerpo son buenos indicadores de este tipo de inteligencia.

5. Inteligencia musical

Éste es un tipo que, como muchos otros, necesita ser estimulado para que se desarrolle en todo su potencial. No obstante, hay personas que desde el nacimiento tienen un don especial para reconocer melodías o tocar instrumentos. La capacidad de percibir, transformar y definir la música, lo que podríamos definir como “tener buen oído”, es

habitual en músicos, compositores o directores de orquesta. Evaluarla es algo más complejo que en otros tipos. La representación de temas a través de sonidos, la creación de un ritmo o la reproducción de canciones son algunas de las técnicas de evaluación existentes.

6. Inteligencia naturalista-pictórica

Las personas sensibles a la observación del entorno, a la reflexión y el planteamiento de la importancia de la naturaleza, tienen una elevada inteligencia naturalista. Poder plasmar los detalles de la naturaleza en un lienzo, en una escultura o en un diseño también son factores que se incluyen en este tipo de inteligencia. El gusto por las excursiones, el cuidado de las plantas o los animales y las prácticas de conservación del entorno son otros indicadores evaluables.

7. Inteligencia intrapersonal

Capacidad de formar una imagen lo más exacta posible de nosotros mismos. Aspectos como la autocomprensión, la reflexión y la introspección fomentan que entendamos nuestras necesidades y detectemos las características que nos distinguen. Además, es el tipo de inteligencia que se relaciona con la consciencia de las sensaciones y las emociones. Las personas con gran inteligencia intrapersonal se entienden muy bien a ellas mismas y de este modo regulan su comportamiento gestionando de manera eficaz sus emociones. Profesionales de la psicología, escritores o filósofos puntúan alto en este tipo de inteligencia.

8. Inteligencia interpersonal

Alude a la capacidad de entender a los demás, de empatizar con las personas teniendo una sensibilidad especial. Lo observamos en entes que tienen gran habilidad para relacionarse con el resto de manera eficaz. La interpretación de las palabras, los gestos y las intenciones de otros parecen ser clave para este tipo de inteligencia. Saber responder de manera adecuada y tener un control gestual correcto también influyen en el éxito con las relaciones. Políticos, actores o profesionales de la educación tienden a ser aventajados en inteligencia interpersonal.

9. Inteligencia existencial

Meditar acerca del aquí y el ahora, de la existencia, de los motivos de los acontecimientos, intentar dar sentido a lo que sucede. Pensamientos como qué sucede después de la muerte o cuál es el sentido de la vida también son comunes. Las personas con una inteligencia existencial elevada van más allá del momento actual, buscando la trascendencia, creando sus propias escalas de valores y fomentándola a través de la meditación y el diálogo.

10. Inteligencia emocional

Daniel Goleman fue el precursor del estudio de este tipo de inteligencia. La podríamos definir como una combinación entre inteligencia intrapersonal e interpersonal. Comprendernos a nosotros y a los demás, regular las emociones y saber detectarlas en el resto permite una mejora en las relaciones sociales, en el bienestar, en nuestra autoconfianza y en otros aspectos de nuestra vida.

Según el artículo “Teoría de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman” <https://www.psicologia-online.com/teoria-de-la-inteligencia-emocional-de-daniel-goleman-resumen-y-test-3905.html> Definimos la Inteligencia Emocional como la capacidad de entender las emociones ajenas, comprender las nuestras propias y gestionar nuestros estados sentimentales. Cualidades como la empatía, el control emocional, la motivación o las habilidades sociales forman parte de un espectro de capacidades comprendidas dentro del nicho de la Inteligencia Emocional.

Cerebro racional vs mente emocional

Si hay algo que define al ser humano es su capacidad de razonar y reflexionar acerca de todo lo que le rodea, sin embargo, no siempre es así. En ocasiones, las emociones se adueñan de. Podemos decir que cada uno de nosotros tiene dos tipos de inteligencia: la racional y la emocional. Ambas mentalidades se suelen solapar y, a pesar de que funcionen de manera independiente, una no puede actuar sin la influencia de la otra.

Goleman define la Inteligencia Emocional como una manera de entender los procesos cognitivos más allá del pensamiento lógico y racional. La describe mediante cinco principios o elementos de la Inteligencia Emocional:

- Autoconciencia emocional: Capacidad de comprender nuestros propios estados de ánimo.
- Autorregulación emocional: Habilidad para controlar las conductas basadas en impulsos emocionales y, de este modo, adaptarnos mejor a las dinámicas sociales.
- Motivación: Capacidad de orientar nuestras energías hacia una meta u objetivo.
- Empatía: Cualidad de entender y vivir como propios los estados emocionales de otros.
- Habilidades sociales: Tendencia a dar siempre la respuesta más adecuada a las demandas sociales del entorno.

1. Autoconciencia emocional

Es nuestra capacidad para entender lo que sentimos y de estar siempre conectados a nuestros valores, a nuestra esencia. Algo así supone tener una especie de brújula personal bien calibrada que nos permitirá guiarnos en todo momento por el camino más acertado. Siempre que tengamos en cuenta esas realidades internas, ese mundo emocional, sabremos y actuar en consecuencia.

2. Auto-motivación

La auto-motivación destaca la habilidad por orientarnos hacia nuestras metas. De recuperarnos de los contratiempos y focalizar todos nuestros recursos personales en una meta, en un objetivo. Si aunamos optimismo, constancia, creatividad y confianza sobrellevaremos cualquier dificultad para seguir conquistando triunfos y logros.

3. Empatía

En nuestra forma de relacionarnos hay un aspecto que va más allá de las palabras, la realidad emocional de cada uno. Esa que se expresa con gestos, con un tono de voz particular, con determinadas posturas, miradas, expresiones... Descifrar todo ese lenguaje, ponernos en el lugar del otro y descubrir aquello por lo que está pasando es la empatía. Esa capacidad nos permite no solo obtener información sobre aquellos que

tenemos en frente, sino que, nos ayuda a establecer vínculos más fuertes, lazos sociales y afectivos más profundos. Las personas empáticas son las que, tienen mayores habilidades y competencias relacionadas con la IE.

4. Habilidades sociales

Saber cómo relacionarse con los demás, comunicarse con efectividad y de modo asertivo, manejar los conflictos o las diferencias son dinámicas comportamentales que potencian o limitan nuestra capacidad para disfrutar o no de nuestras relaciones. De construir entornos laborales sanos, cómodos y productivos. De dar forma a relaciones de pareja, familiares o de amistad más satisfactorias.

Como curiosidad, Daniel Goleman nos recuerda en sus libros la necesidad de ser competentes en estas cuatro áreas. No vale dominar una o tres. La persona emocionalmente inteligente es eficaz en todas ellas. En caso de no hacerlo, podríamos tener, por ejemplo, al clásico directivo entrenado en inteligencia emocional pero que solo ha llegado a asumir la auto-conciencia, pero no su capacidad de empatizar con los demás, de entender esos mundos ajenos a las propias necesidades y valores. Debemos ver por tanto estas cuatro áreas como un todo.

La evolución de la Inteligencia Emocional

Daniel Goleman habla de la evolución física y estructural que ha ido experimentando nuestro cerebro. Afirma que en la prehistoria nuestras funciones de supervivencia eran primitivas y se basaban en respuestas simples para mantenernos con vida, es por esa razón que la zona del tallo encefálico (la zona cerebral más primitiva) es la encargada de regular funciones como la respiración, digestión y temperatura corporal.

Con el paso de las generaciones, aprendimos nuevas formas de relacionarnos y nuestro cerebro fue evolucionando, adaptándose así a un modo de vida más avanzado. Se dice que el sistema límbico (el encargado de regular la conducta emocional) sufrió una enorme evolución. Hoy en día, el sistema nervioso del humano es extremadamente complejo, está lleno de conexiones y una zona específica para gestionar nuestros pensamientos conscientemente.

La importancia de las capacidades emocionales

Si bien es cierto que nuestra capacidad para razonar nos permite solucionar problemas y situaciones eficazmente, no es el secreto de la felicidad humana ni del éxito personal. Goleman afirma que el Coeficiente Intelectual tan solo predice del 10 al 20% del éxito en la vida. Parece ser prácticamente irrelevante en nuestras relaciones, lo que importa al fin y al cabo no son nuestras capacidades intelectuales sino nuestras aptitudes personales. La Inteligencia Emocional no es fija, oscila a lo largo de nuestra vida y por eso podemos desarrollar nuevas capacidades y habilidades sociales, mejora con el paso de los años.

La teoría de la inteligencia emocional de Goleman afirma que se requiere algo más allá del intelecto para que nos "vaya bien en la vida" y que la Inteligencia Emocional es la clave del éxito personal.

La inteligencia emocional se aprende y se puede potenciar

Tanto en su libro *Inteligencia emocional* (1995) como en *Inteligencia social* (2006) su autor nos explica que parte de esta habilidad, capacidad, se halla en nuestra propia epigenética. Es decir, se puede activar y desactivar, dependiendo del entorno emocional y social en el que crezcamos, en el que nos eduquen. Es por ello que dice: "En el mejor de los casos, el CI (coeficiente intelectual) parece aportar tan sólo un 20% de los factores determinantes del éxito".

Sin embargo, y aquí reside la auténtica magia, la inteligencia emocional responde a esa plasticidad cerebral donde cualquier estímulo, práctica continuada y aprendizaje sistemático crea cambios, construye conexiones y nuevas áreas donde ser mucho más competentes en cada una de las 4 áreas antes señaladas.

En su Tesis, Marins de Andrade plantea que hay una nítida unión entre emociones y cognición. Según Goleman (1997) las emociones son importantes para el ejercicio de la razón. El uso o no de las habilidades cognitivas depende, en gran parte de nuestro estado emocional, de la ansiedad o de nuestros sentimientos. Así también afirman Simonetti y Ramiro (2001:92) que hay investigadores que sostienen que las personas con C.I elevado tienen también inteligencia emocional con alto potencial y buenas oportunidades de realización tanto personal como profesional. Según conclusiones del

propio Goleman (1997:64): “Desde el punto de vista de la inteligencia emocional el optimismo es predictor del éxito académico. (...)”

Karen Arnold, profesora de pedagogía de la Universidad de Boston afirma que “(...) saber que una persona ha logrado graduarse con unas notas excelentes equivale a saber que es sumamente buena en las pruebas de evaluación académicas, pero no nos dice absolutamente nada en cuanto al modo en que reaccionará ante las vicisitudes que le presente la vida”. (Goleman, op. cit.:67)

Souza (2004:102) corrobora esta afirmación cuando dice: “Goleman alega que el equilibrio emocional es tan vital para el éxito en la vida como la formación intelectual”. No obstante, Souza (op. cit.) también afirma que la obra de Goleman nunca ha sido aceptada por el medio académico como lo ha sido la teoría de las inteligencias múltiples, que tiene una base científica más sólida a pesar de que aquél se ha basado en las teorías de Howard Gardner (1995). Aparte de esto, la psicología actual muestra que existen de hecho diversos tipos de poder intelectual.

La inteligencia emocional es un tema que debe interesar a los padres, a los profesionales de la enseñanza, psicólogos y también a los diversos medios de comunicación pero sobre todo a los dos primeros ya que la ‘educación emocional’ comienza en el seno familiar, conforme nos afirma Loyola de Palacio (Cremades, 2000:309).

Según datos de Jiménez Luna (2005:29) para Goleman, igual que para Arnold, los factores afectivos o emotivos son imprescindibles para el desarrollo intelectual del alumno, ya que la “mente cognitiva” y la “mente emocional” son indisolubles. Todos tenemos dos mentes: una que piensa y otra que siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental. La mayor parte del tiempo, esas dos mentes operan en estrecha colaboración, entrelazando sus distintas formas de conocimiento para guiarnos adecuadamente a través del mundo. (Goleman, op. cit.) el desarrollo emocional es uno de los aspectos de la inteligencia intrapersonal e interpersonal y tiene gran influencia en la evolución progresiva de las otras inteligencias.

En la dicotomía emoción/cognición, las emociones se representan a través del coeficiente emocional y la cognición, está representada a su vez, por el coeficiente intelectual, pues uno influye en el uso del otro y viceversa. El uso o mal uso de los procesos cognitivos depende, en gran parte, de nuestros sentimientos.

De esta forma podemos concluir que el autoconocimiento y el autocontrol son las claves que nos conducen al éxito tanto personal como profesional y a todo a lo que nos proponemos. El profesor(a), conociendo la teoría de la inteligencia emocional y las de inteligencias múltiples puede ayudar a sus alumnos(as) a autoconocerse, a reconocer sus propias emociones, a autocontrolarse y, por consiguiente, a automotivarse. Actuando así, también podrá conocerlos mejor, pasando la responsabilidad de motivar atribuida originalmente al docente, al propio alumno(a), infundiéndoles de esta manera cierta autonomía, no sólo intelectual, sino también emocional con relación al profesor(a). Estos resultados son importantes para propiciar un mayor éxito de los/las aprendices en actividades donde haya alta posibilidad de fracaso.

CONCLUSIONES

Luego de conocer las diferentes definiciones se puede concluir que el lenguaje es la vía de comunicación para expresar sentimientos, emociones y luego del análisis y estudio de los conceptos dados por Gardner acerca de las inteligencias múltiples, pero, sobre todo, los estudios sobre inteligencia emocional de Goleman podemos concluir que todos ellos siendo combinados nos llevará a la optimización del proceso de la enseñanza aprendizaje del ELE y L2, así como su desarrollo en adultos. Además, que todo ello no solo sirve en función de este tipo de curso, sino que si lo extrapolamos se puede llevar a cualquier enseñanza, a cualquier otro nivel de aprendizaje. Se podría pensar en educar en función de ese éxito personal donde se es capaz de ajustar comportamientos y emociones, conectando mejor con los demás, donde se aprenda a vivir en equilibrio y armonía; donde cada quien se sienta competente, libre, feliz y realizado personalmente. Lograrlo es una aventura que conquistar a diario.

BIBLIOGRAFÍA

Báez, Mireya (2008). Hacia una comunicación más eficaz. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

Colectivo de Autores. Manual de Logopedia para estudiantes. Segunda Parte. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

García-Allen, Jonathan. Los 12 tipos de inteligencia: ¿cuál posees tú? tomado de <https://psicologiaymente.com/inteligencia/tipos-de-inteligencia>

López Betancourt, Marcia. Ontogénesis del Lenguaje. Tomado de: https://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/ontogenesis_del_lenguaje

Luria A. R. (1985). Lenguaje y pensamiento. Barcelona, Ed. Martínez Roca. Tomado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/03/nmpl5.pdf>

Marins de Andrade, Paulo Roberto. (2011) Afectividad y competencia existencial en Español como lengua extranjera (ELE): Aplicaciones didácticas para Estudiantes brasileños. Tesis Doctoral. Granada

Muñoz Campos, Claudia. Los 10 tipos de inteligencia según la Psicología. Tomado de <https://viviendolasalud.com/psicologia/tipos-inteligencia>

Pradas Gallardo, Claudia. Teoría de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman. Tomado de <https://www.psicologia-online.com/teoria-de-la-inteligencia-emocional-de-daniel-goleman-resumen-y-test-3905.html>

Pupo Pupo Rigoberto. Lenguaje, diálogo de saberes e integración discursiva. Tomado de

http://letrasuruguay.espaciolatino.com/aaa/pupo_pupo_rigoberto/lenguaje_dialogo_de_saberes.htm

Rosental, M. y Ludin, P. (1981) Diccionario Filosófico. La Habana. Editora Política.

Sabater, Valeria, Daniel Goleman y su teoría sobre la inteligencia emocional Tomado de <https://lamenteesmaravillosa.com/daniel-goleman-teoria-la-inteligencia-emocional/>

EL INGLÉS PARA FINES ACADÉMICOS EN LAS UNIVERSIDADES CUBANAS

Autores: DraC. Celia Clemencia González González, ccgonzalez@flex.uh.cu

DrC. Juan Silvio Cabera Albert, juan.cabrera@fnhi.uh.cu

FLEX/ FENHI, Universidad de la Habana

RESUMEN

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha adquirido una gran importancia en la formación de los futuros profesionales en las universidades cubanas en la actualidad. Este proceso ha enfrentado algunos desafíos en los últimos tres o cuatro años debido a la implementación de una nueva estrategia para la enseñanza- aprendizaje del idioma extranjero, la cual ha generado diferentes interpretaciones entre los especialistas de dicho idioma en el país a la hora de determinar si la enseñanza- aprendizaje del inglés con fines académicos es necesarios o no para los futuros profesionales. Teniendo en cuenta esta importante temática, en este trabajo se expresan algunas consideraciones sobre este tema al ofrecer algunos fundamentos que explican, desde nuestro punto de vista, la importancia de iniciar la enseñanza de esta lengua extranjera desde propósitos generales por los conocimientos que aporta a los estudiantes para una comunicación general, pero luego hacer el énfasis en su enseñanza con fines académicos en nuestras universidades.

Palabras claves: inglés con fines generales, inglés con fines generales, universidades cubanas

ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES IN THE CUBAN UNIVERSITIES

ABSTRACT

The teaching of English as a foreign language has acquired a great importance in the formation of future professionals in Cuban universities at present days. This process has faced some challenges in the last three or four years, due to the implementation of a new strategy for the teaching- learning process of the foreign language, which has generated different interpretations among specialists of the language at the time of determining if English for academic purposes is necessary or not for future professionals. Bearing in mind this important theme, this work provides some considerations on this subject by giving some foundations to explain the importance of teaching this foreign language from general purposes first, but then moving to teach and learn it for academic purposes in our universities.

Key words: English for general purposes, English for academic purposes, Cuban universities

INTRODUCCIÓN

El dominio del idioma inglés por parte de los estudiantes graduados de las universidades cubanas se ha convertido en una de las prioridades de la política educativa de Cuba. El objetivo principal de la enseñanza de esta lengua extranjera es, entre otras razones de no menos importancia, desarrollar la competencia cognitiva-comunicativa-profesional de los estudiantes.

De esta manera, pueden usar la lengua extranjera como un instrumento constante para procesar la bibliografía especializada que necesitan consultar y como un vehículo para la comunicación básica entre profesionales de su propia área de formación y también con profesionales de otras áreas del conocimiento con los que necesitan interactuar.

El inglés es el primer idioma de comunicación internacional hoy en día. En internet, ocupa uno de los primeros lugares como el idioma más utilizado, y en las redes sociales es evidente la necesidad de su uso. Otro elemento importante que muestra la necesidad de aprender inglés es que es el idioma oficial de importantes organizaciones internacionales económicas, políticas y sociales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), entre otras. Debido a eso y algunas otras razones, es el idioma más estudiado en todo el mundo.

Teniendo en cuenta estos aspectos, el idioma inglés ha adquirido una gran importancia en la comunicación a escala global, pero es necesario resaltar que su potencial radica no solo en su función comunicativa, sino también en el papel que desempeña como idioma internacional empleado en los negocios, los estudios, y otros.

Es basado en esto que el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés ha experimentado cambios importantes en las últimas décadas en las universidades cubanas. En los últimos dos o tres cursos, la creación de los Centros de Idiomas en varias de nuestras universidades ha revolucionado la idea de la enseñanza del idioma inglés (English Language Teaching, ELT) según su sigla en inglés, desde una nueva perspectiva, también llamada nueva estrategia para la enseñanza del idioma inglés.

Sin embargo, la diversidad de opiniones e incluso algunas contradicciones entre el personal involucrado en la implementación de la nueva estrategia condujo al desarrollo

de este trabajo. Su objetivo está centrado en proporcionar algunos fundamentos para considerar la importancia de enseñar la lengua extranjera a partir de propósitos generales inicialmente, pero luego hacer el énfasis en su enseñanza con fines académicos en nuestras universidades.

El análisis del trabajo realizado, la observación sistemática al trabajo de recién graduados y la generalización de experiencias entre profesores de diferentes carreras de nuestras universidades condujeron a sistematizar prácticas pedagógicas favorecedoras de un aprendizaje más consciente en la formación de los profesionales a partir de conocimientos adquiridos desde el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés con fines académicos.

DESARROLLO

Consideraciones generales acerca de la enseñanza del inglés con fines académicos.

Las evidencias obtenidas mediante los métodos investigativos empleados corroboraron el insuficiente énfasis hecho tanto en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, como en el suficiente dominio de la lengua extranjera para el procesamiento consciente de la información necesaria, elementos importantes para su formación tal como se establece en el documento base para el diseño del Perfil del Profesional (Hurrutinier, 2020) de cada una de las carreras no filológicas de nuestras universidades.

Por las razones expuestas hasta aquí, consideramos que la enseñanza del inglés con fines académicos es necesaria en el proceso de formación de los estudiantes universitarios, por lo que la utilización práctica de dicha lengua extranjera y el desarrollo de habilidades para su utilización práctica debe llevarse a cabo en las diferentes disciplinas y actividades del plan de estudios de otras carreras con una creciente independencia cognitiva por parte de los estudiantes. (Herrera Gil. et. al., 2018)

El idioma inglés, debe cumplir la función de instrumento de trabajo, estudio y cultura para los estudiantes, por lo tanto, debe contribuir no solo a su desarrollo científico y técnico, sino también a la formación de una cultura general integral del futuro profesional. Es por eso que se ha concebido el objeto de estudio del inglés como idioma

extranjero en tres grandes campos: inglés con fines generales (EGP), inglés con fines académicos (EAP) e inglés con fines específicos (ESP) según sus respectivas siglas en inglés. ((Programa de la disciplina Idioma Inglés, Universidad de la Habana, 2018) Por interés expreso, en este trabajo se abordará solo lo concerniente al inglés con fines generales y el inglés con fines académicos.

Inglés con Fines Generales (EGP) en las universidades cubanas.

La consideración de algunos estudiosos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera es que EGP no es necesario para los estudiantes de nuestras universidades. Esta idea se fundamenta, esencialmente, en la consideración de que desde la enseñanza primaria los alumnos comienzan a estudiar esta lengua extranjera. Luego, en su tránsito por los estudios en la enseñanza media y la media superior también esta se continúa estudiando.

Si bien se puede aseverar esta consideración, es necesario que reflexionemos sobre esta realidad con algunas ideas:

- Un número considerable de estudiantes ingresa a la universidad con poca o ninguna habilidad para comunicarse en el idioma extranjero. Por lo tanto, EGP debe satisfacer las necesidades que tienen los estudiantes y suplir las insuficiencias de los niveles precedentes.
- EGP proporciona a los estudiantes vocabulario básico, formas de lenguaje y funciones comunicativas que pueden usar en sus actividades cotidianas las cuales allanan el camino para situaciones comunicativas futuras y más complejas.
- Los estudiantes necesitan al menos un nivel básico intermedio de dominio de la lengua extranjera para enfrentar las demandas de EAP.
- Es en el EGP donde se establecen las bases del sistema de conocimientos con énfasis en la pronunciación en inglés con sus tres componentes prosódicos: la entonación, el ritmo y la acentuación, componentes esenciales para una mejor comprensión de lo que se habla como bien lo expresa Bartoli (2005) cuando refiere la forma en que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

considera la pronunciación, y es además donde se afianzan las estrategias para la adquisición y expansión del vocabulario en el idioma extranjero.

- En el EGP se desarrollan habilidades de menor demanda de pensamiento como son recordar, comprender y aplicar (Pattison, 2020). Habilidades que sientan las bases para el desarrollo de habilidades más complejas en el estudiante universitario.

Inglés con Fines Académicos (EAP)

En las universidades cubanas se asume el inglés como lengua extranjera como instrumento que garantiza la formación, el entrenamiento y la actualización académica de los estudiantes por un lado y como medio de comunicación entre profesionales que conduce a la socialización de buenas prácticas por el otro. Por tanto, la enseñanza de dicha lengua con fines académicos resulta vital para el logro de los objetivos propuestos a estos efectos.

Pattison (2020) hace una clasificación, a nuestro modo de ver, muy interesante del inglés con fines académicos que es aplicable a nuestras universidades:

- Inglés con Fines Académicos Generales (English for General Academic Purposes, EGAP) por su sigla en inglés
- Inglés con Fines Académicos Específicos (English for Specific Academic Purposes, ESAP)

Para dar cumplimiento al objetivo principal de este trabajo el análisis se centra en el inglés con fines académicos generales por ser éste el que se ajusta más a los requerimientos de lo que se quiere lograr con los futuros profesionales de nuestro país. Es aquí donde se abordan elementos de conocimientos comunes para todas las carreras con independencia del perfil de cada una de ellas.

Otras consideraciones importantes:

- El inglés con fines académicos, ya sea impartido como un curso, como asignatura o como un nivel correspondiente a los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2017), contiene un sistema de conocimientos y habilidades que permite a los estudiantes utilizar el

idioma extranjero en situaciones de estudio, principalmente para satisfacer sus necesidades de procesar información de fuentes académicas y comenzar la expresión escrita en los géneros comunicativos correspondientes al nivel universitario. Es decir: elaboración de resúmenes, tarjetas, esquemas, debates, negociaciones, entre otros.

- Es en él donde los estudiantes se familiarizan con realización de presentaciones orales y escritas, debates, proyectos de referencia y carpetas relacionados con otros temas de su especialización con carácter investigativo.
- Entre las características más significativas de los textos que se utilizan en el inglés con fines académicos Pattison (2020) señala como género, qué es lo que se escribe; como contenido, de qué se trata; como participantes, a quién va dirigido el texto; como objetivo con qué fin se escribió; como lenguaje, el nivel de formalidad y vocabulario específico que se emplea y como lo que se enseña, los métodos, las tareas y las evaluaciones y/o valoración de lo realizado.

Como se puede apreciar, las características de los textos a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés con fines académicos deben ser de contenido más profundo y complejo que los utilizados en las enseñanzas precedentes por las exigencias propias del nivel en que se encuentran los estudiantes.

Por todo lo anteriormente expuesto, la enseñanza del inglés con fines académicos significa más que enseñar gramática y vocabulario, significa enseñar las cuatro habilidades lingüísticas desde una perspectiva académica, además de enseñar la gramática, el vocabulario, satisfacer las expectativas culturales de los estudiantes, desarrollar en ellos habilidades de estudio y habilidades de mayor complejidad del pensamiento como son el análisis, la valoración y la creación. (Pattison, 2020)

Relación entre el contenido del texto *At Your Pace III* y lo que el estudiante puede hacer (Can DOs) del *Global Scale of English (GSE)*

A comienzos del siglo XXI un equipo de investigadores cubanos (Figueredo, et. al, 2006) realizó estudios relacionados con el inglés con fines académicos y elaboró un programa con su correspondiente libro de texto y cuaderno de trabajo en los cuáles se puede apreciar una valiosa información que se puede relacionar con las habilidades

que debe desarrollar un estudiante en el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Independientemente de que la relación se establece con el nivel B1 de referido marco, es solo a modo de ejemplificar lo deseado ya que el inglés con fines académicos puede ser desarrollado indistintamente en otros niveles de dominio del idioma y educacionales.

Veamos algunos ejemplos en cada una de las habilidades lingüísticas:

Learning objectives (Can DOs GSE)

B1: Reading

- Can make basic inferences or predictions about text content from headings, titles or headlines.
- Can understand simple technical information (e.g. instructions for everyday equipment).
- Can **scan** short texts to locate specific information.
- Can search the internet for specific every day or work-related information.
- Can **skim** a short text to identify its main purpose.
- Can identify key subject vocabulary in written descriptions.
- Can derive the probable meaning of simple unknown words from short, familiar contexts.
- Can identify the main topic and related ideas in a structured text.

At Your Pace III

- Some reading strategies are applied before reading, such as predicting information from the title and going rapidly through the table of contents. Titles generally highlight the contents of a text.
- Two other extremely useful reading strategies while reading are: reading fast or “skimming” to get a general impression and idea of the text, and reading carefully or “scanning” to locate details and specific information.
- Lastly, retelling in your own words what you have just read is an after reading strategy that trains you to concentrate on the essence of the text.
- The topic refers to the theme presented by the writer or speaker. It is usually related to a single subject. That is why, it can be stated in one word or a short phrase. The topic is usually stated in the title and in the introductory and in the concluding paragraph. If it is not overtly stated, it can be inferred from sentences within the paragraph.

B1: Listening (Can DOs GSE)

- Can identify a simple chronological sequence in a recorded narrative or dialogue.
- Can listen to a short narrative and predict what will happen next.
- Can understand instructions delivered at normal speed and accompanied by visual support.
- Can extract key information such as dates, numbers and quantities from a presentation.
- Can follow the main points of extended discussion around them if in standard speech
- Can recognize a speaker's feelings or attitudes

At Your Pace III

En esta habilidad se relacionarán algunas actividades del libro de texto At Your Pace III los cuáles reflejan la forma en que se abordaba el desarrollo de la habilidad de escuchar.

- Listen to two excerpts that have been selected from different lectures. Identify the components of the definitions in each excerpt. Then complete the chart.
- Listen to two excerpts that have been selected from different lectures. Complete the charts with the necessary information.
- Listen to an excerpt from a lecture on Cholesterol and take down notes which will help you recall: b) Based on your notes, reconstruct the information and share it orally with a partner.

B1: Speaking (Can DOs GSE)

- Can paraphrase a simple factual statement related to a familiar topic.
- Can use fixed expressions to keep a conversation going (e.g. 'I see.', 'right').
- Can summarize short written passages using the original wording and ordering.
- Can give a short talk about a familiar topic, with visual support.
- Can carry out a prepared structured interview with some spontaneous follow-up questions.
- Can express belief, opinion, agreement and disagreement politely.
- Can express opinions using simple language
- Can explain the meaning of a word or phrase using simple language
- Can convey simple relevant information emphasizing the most important point.
- Can give brief reasons and explanations, using simple language.
- Can relate the plot of a book or film and describe their reactions.

At Your Pace III

- In academic contexts, oral presenters and textbook writers usually follow a general structure to organize and present their ideas, so as to facilitate comprehension on the part of the audience or readers. The structure of an academic text consists of an introduction, the body of the text, and the conclusion. In the introduction, the topic and the purpose of the text are presented; in the body, the topic of the text is developed through the use of definitions, descriptions, classifications and explanations, usually with the inclusion of examples, figures and dates. In the conclusion, the speaker or writer sums up the ideas presented throughout the text
- Learning to work in groups is one of the study skills which will help you acquire knowledge by sharing your ideas and having access to other people's ideas. Group discussion is the ideal format to processing information collectively. Group work enhances critical and collective thinking. Members of a group should be flexible, and should avoid interactions from power positions or aggressive attitudes.
- Taking turns in a discussion not only maintains order, but also denotes that participants are polite and willing to have a balanced discussion.

B1: Writing (Can DOs GSE)

- Can write short, simple essays with basic structure on familiar topics.
- Can write the concluding sentence or sentences of a basic paragraph, given a model.
- Can write a basic summary of a simple text using the original wording and paragraph order.

At Your Pace III

- Written work is generally organized into paragraphs. Paragraphs consist of one or more sentences constructed and arranged to function as a unit. The main thought is often stated in a topic sentence, which is usually placed at or near the beginning. Supporting ideas are stated through developing sentences and, if emphasis is needed, a clincher sentence is included.
- Effective paragraphs must be unified, ordered and complete. A paragraph is unified when all its sentences contribute to creating a single idea. It is ordered when the sentences form a pattern (cause-effect, from general to particular, among others). And it is complete when the writer brings its idea clearly into focus. This clear relationship is called coherence. Writers generally use markers to support coherence.

El análisis aquí descrito es solo un breve acercamiento al trabajo que se había venido realizando desde el comienzo del siglo XXI en nuestras universidades y las perspectivas del trabajo a realizar a partir del año 2017 hasta la fecha con lo asumido

del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas para generalizar experiencias encaminadas a continuar desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés con fines académicos. Mayor información se puede encontrar en el estudio más profundo tanto del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2018) como del programa, libro de texto y cuaderno de trabajo de la serie At Your Pace (III).

CONCLUSIONES

Las reflexiones hechas durante el desarrollo de este trabajo muestran la importancia y la necesidad de la enseñanza del inglés con fines generales, académicos en las universidades cubanas. Aunque todavía hay algunas controversias sobre si EAP es necesario o no para los estudiantes universitarios, la función de la lengua extranjera como instrumento de trabajo, estudio y cultura destaca su contribución no solo a su desarrollo científico y técnico, sino también a la formación cultural general del futuro profesional.

REFERENCIAS

Bartoli, Marta. La pronunciación en la clase de lenguas. Laboratorio de fonética Aplicada- LFA En www.publicacions.ub.edu

Documento base para el diseño de los Planes de Estudio “E”, Ministerio de Educación Superior, abril 2016.

Herrera Gil, Nereida, et al. Programa de la disciplina Idioma Inglés, Universidad de la Habana, Plan de Estudios E 2018

Hurrutinier, Pedro. La Universidad cubana: el Modelo de formación. Ministerio de Educación Superior Cubana, 2020. En <http://w.w.w.mes.gob.cu>

Jordan, R. R. Inglés con fines académicos. Una guía y libro de consulta para profesores. Londres, Cambridge University Press, 1999.

Programa de la disciplina Idioma Inglés Universidad de la Habana. Plan de Estudios D, 2017

Figueredo Reyes, Merida, et. al. At Your Pace. Part III. Editorial Félix Varela, La Habana, 2006.

Jordan, R. R. English for Academic Purposes. A Guide and Source Book for Teachers. London, Cambridge University Press, 1999.

Nunan David. Global Scale of English, Learning objectives for Adult Learners, Pearson Education Ltd 2018

Pattison, Tania. International Workshop on English for Academic Purposes, British Council, Havana, Cuba, March, 2020.

LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Autor: Msc. Yamila Galarraga Douglas, ygalarragadouglas@gmail.com

Facultad de Ciencias Médicas General Calixto García.

RESUMEN

Los principios poseen funciones lógico-gnoseológica y práctica que rigen la planificación, ejecución y control de las actividades que contribuyen al desarrollo de la dimensión intercultural de la competencia comunicativa en las clases de lenguas extranjeras. Cumplen una función lógico-gnoseológica cuando sirven de instrumento lógico para explicar, organizar o fundamentar la búsqueda de conocimientos y cumplen función metodológica práctica a la hora de explicar un nuevo conocimiento o de esclarecer la estrategia ulterior del conocimiento, al determinar el camino, la vía para alcanzar objetivos o fines de la actividad humana. En este sentido los principios actúan como guía de las metas que el hombre debe lograr a través de su actividad, para la transformación y creación de lo nuevo, proceso a través del cual el hombre no sólo transforma el medio sino se auto transforma, de ahí su función axiológica.

THE INTERCULTURAL DIMENSION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS. METHODOLOGICAL PRINCIPLES

Abstract: Principles have logical- gnoseological and practical functions that rule the planning, execution and control of the activities that contribute to the development of the intercultural dimension of the communicative competence in the foreign language lessons. They accomplish logical- gnoseological function when they are useful logical instruments to explain and organize the knowledge research and these principles accomplish a methodological and practical function when they are used to explain the new knowledge or clarify the ulterior strategy of the knowledge itself, to determine the path, the way reach objectives or goals of the human activity. In this way, principles act as guidance of the goals that the men should accomplish through the activities, for his transformation and creation of the new, a process where human beings not only transform the environment, but himself, with the result of the principles axiological function.

INTRODUCCIÓN

Los principios rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje en tanto que constituyen elementos para la dirección del proceso pedagógico, determinan los fundamentos de todas las acciones que posibilitan su puesta en práctica por todos los maestros,

además, con sus acciones deben en sí mismos ser una estrategia diferente de enseñanza y posibilitan la aplicación creadora por todos los maestros y en dependencia de las realidades a transformar y solucionar.

El concepto de dimensión intercultural aparece como resultado de la perspectiva intercultural, lo cual refiere un compromiso cultural y ético con las culturas de los participantes en el acto comunicativo. A su vez, contribuye a desarrollar en los estudiantes formas de comunicación e interacción satisfactorias de acuerdo con su identidad y cultura propias.

El estudio bibliográfico de algunos autores que han investigado sobre el tema, permite establecer que existen diferentes formas de conceptualizar la dimensión intercultural de la competencia comunicativa.

Chen G. M y Starosta(1996) la definen como las habilidades de negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo con las múltiples identidades de los participantes.

Sin embargo, para Oliveras (2000), la dimensión intercultural consiste en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad. La radicalidad de este concepto coloca al estudiante en una posición desigual en el proceso de comunicación, ya que el solo hecho de imitar al modelo del nativo lo coloca en una posición de subordinación que lleva aparejada la pérdida de su propia identidad y referentes culturales.

Teniendo en cuenta la importancia de la formación de valores en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, los conceptos anteriormente mencionados no contribuyen a la formación de valores tales como: respeto, tolerancia, responsabilidad, solidaridad entre otros muy necesarios para fomentar buenas relaciones interpersonales, asegurar la convivencia y el respeto mutuo. Es por ello que la autora de esta investigación plantea la importancia de dos valores para la vida en comunidad, el valor de la tolerancia y el respeto por la opinión ajena.

Vega Puente y otros (2019) 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.

La dimensión intercultural de la competencia comunicativa parte de la estrecha relación lengua-cultura, y se hace evidente en un contexto lingüístico intercultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por lo tanto, es necesario aceptar que al estudiar otro idioma se debe aprender también a comprender y operar de manera diferente, lo que a su vez conlleva a maneras distintas de asociar, valorar, expresar sentimientos, conducirse y convivir.

La interculturalidad también puede ser apreciada en términos estáticos y dinámicos, según Rodríguez Morell (2000) se presenta como “una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular”¹⁵¹, cuya finalidad es desarrollar formas de comprensión general hacia las culturas y modificar la actitud del estudiante a opciones más positivas y abiertas.

La interculturalidad es definida en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en dos planos diferenciados pero integrados. Por un lado, habla de “conciencia intercultural” y por otro lado de “destrezas interculturales”; es decir, estamos refiriéndonos a un fenómeno que es cognitivo y comunicativo. A su vez, al referirse a “destrezas interculturales” se puede plantear el término competencia intercultural. La competencia intercultural implica conocimientos y actitudes, es decir, todas las variables que conducen a “formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con respeto y tolerancia para con los demás”¹⁵², objetivos primordiales de la Didáctica de la lengua y la literatura.

DESARROLLO

¹⁵¹ Rodríguez Morell, Jorge Luis (2001): Hacia una estrategia pedagógica para el desarrollo de autocontrol en la formación de comunicadores multi e interculturales. En Revista Cubana de Educación Superior Vol. 21 No 2.

¹⁵² IBIDEM

En el proceso de enseñanza aprendizaje, principalmente en las clases de lenguas extranjeras, la interculturalidad es una tarea fundamentalmente lingüístico-comunicativa y cognitivo-axiológica, en las que están involucrados conceptos e ideas valorativos interculturales simbolizados en el lenguaje. Asimismo se aprecia la relación de transferencia que existe entre comunicación-valoración-educación.

La habilidad tiene su base en la actividad y esta se convierte en su esencia. Asimismo, la estrecha relación que existe entre los conocimientos y las habilidades y cómo estas se adquieren en la actividad garantiza el desarrollo eficiente de técnicas de trabajo grupal. La actividad es una condición para la formación y desarrollo del grupo. Para la realización de la actividad, los miembros del grupo tienen necesariamente que interactuar y de este modo se establece la comunicación grupal. La actividad y la comunicación son dos categorías que se dan en unidad dialéctica, una actividad bien organizada propicia el desarrollo efectivo de la comunicación grupal.

En tal sentido, la autora de esta investigación asume el concepto de actividad planteado por Martha Martínez Llantada (2018) quien teniendo en cuenta el desarrollo de la filosofía marxista – leninista plantea que la actividad es: "Entendida como una interacción del hombre con el mundo, como la forma de su existencia social, la actividad le permite al hombre modificar su objeto de acuerdo con los objetivos planteados ya que se unen fines, aspiraciones y conocimientos. Se desarrolla el pensamiento del hombre: el objeto se subjetiviza y se transforma de acuerdo con los fines trazados y los conocimientos se objetivizan materializándose en la actividad y en los resultados de la misma"¹⁵³. En otras palabras, la actividad no es una reacción, así como tampoco un conjunto de reacciones, sino que es un sistema que posee una estructura, pasos internos, conversiones y desarrollo. Se tiene que considerar que la actividad del individuo no puede verse fuera del contexto de relaciones con la sociedad, puesto que es en este marco donde se produce la actividad humana en general. De esta manera, en su interacción se incluye el intercambio con otros sujetos, cuestión que propicie la autotransformación del sujeto en un mayor o menor grado.

¹⁵³http://www.ecured.cu/index.php/Actividades_extraprofesores. Consultado el 21 de octubre del 2018

La denominación intercultural está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. La interculturalidad amplía la competencia comunicativa para incorporarse como un elemento de enriquecimiento y comprensión mutua que promueva entre los hablantes el respeto y la comprensión hacia la diversidad cultural, la integración, la reciprocidad y el diálogo, de forma que todos se enriquezcan mutuamente y conserven su identidad; pues la identidad cultural está mediada por el universo del saber de cada sujeto, por sus vivencias experienciales y cognitivo-afectivas que actúan como preámbulo al proceso que se inicia en el desarrollo de cada una de las actividades, por su posición filosófica, por el modo de percibir y comprender los fenómenos y hechos de su mundo interior y del circundante, por sus necesidades individuales y por el sistema de valores de que es portador.

Cada lengua cristaliza en sí la experiencia cultural del pueblo que la habla y el idioma extranjero es un mediador instrumental para el desarrollo de la competencia comunicativa profesional médica, si se tiene en cuenta que las lenguas no son simples medios de pasar información, sino, ante todo, vectores de comunicación de culturas, de las cuales ellas salen. Por tanto, cultura y comunicación quedan entrelazadas, prácticamente de forma indisoluble.

La autora de esta investigación coincide con Byram (1997) al resaltar la relación entre cultura-interculturalidad- comunicación cuando señala que “el estudio de una lengua extranjera no puede llevarse a cabo de manera exitosa y verdaderamente comunicativa si se ignora su dimensión intercultural”, y agrega con claridad meridiana que “el éxito de la comunicación en lenguas extranjeras no depende de la eficacia del intercambio informativo, sino del establecimiento y mantenimiento de las relaciones con otros en contextos en los cuales se ponen en juego identidades culturales diferentes.”

Para el desarrollo de la comunicación intercultural en los estudiantes, Garbey (2013) propone un 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 del sistema de actividades propuesto.

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.

Los principios metodológicos que regirán la planificación, ejecución y control de las actividades para contribuir al desarrollo de la dimensión intercultural de la competencia comunicativa han sido seleccionados y adaptados de Vega y otros (2019).

Los principios asumidos son:

1. La atención a las particularidades culturales de los pueblos de habla inglesa y al componente sociocultural de los medios de la lengua extranjera desde la interrelación lengua-cultura.

En el proceso de enseñanza aprendizaje resulta imprescindible prestar atención a las particularidades de la cultura de pueblos de habla inglesa lo cual permite promover la conciencia lingüística de lo singular en la lengua estudiada y su origen en la interdependencia con la cultura a la que pertenece. Comprende el conocimiento de aspectos singulares de todas las esferas de la cultura.

Las actividades diseñadas deben comprender el conocimiento de aspectos singulares de todas las esferas de la cultura, brindar a los estudiantes las herramientas para expresar significados (ideas, intenciones y actitudes) durante a solución de problemas comunicativos, seleccionando las formas y estructuras lingüísticas en diferentes situaciones cercanas a la vida real. Además proveer a los estudiantes tener en cuenta los referentes culturales en el proceso de la comunicación.

2. Consideración de la lengua y la cultura del estudiante.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, el profesor no puede abstraerse de la influencia que ejerce la lengua materna de los estudiantes de una lengua extranjera, la efectividad del proceso considera que los aspectos lingüísticos deben entrelazarse con la de los socioculturales. Vega (2011) extiende el principio a la consideración de la lengua y la cultura del educando, enfatizando en su nexo indisoluble y la significatividad del aprendizaje que parte de los saberes y la identidad. Para Bermello y González (2018), citado por Vega (2019) la importancia de este principio radica en considerar los conocimientos y las habilidades que traen los estudiantes de su lengua materna que son similares, parcialmente similares o diferentes de los que necesita para comunicarse en la lengua extranjera.

Las actividades diseñadas deben tener en cuenta los conocimientos que son transferibles, que pueden modificarse o deben ser construidos en la lengua extranjera. Además, su implementación en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la población investigada propiciará la transferencia y evitará la interferencia en el aprendizaje y la comunicación.

3. Integración del desarrollo comunicativo, intercultural y personal del estudiante

En la enseñanza de lenguas extranjeras es necesario tomar en consideración el vínculo entre la lengua y la cultura para contribuir al desarrollo integral de la personalidad del

estudiante. Esto implica partir de una comprensión del estudio de la lengua extranjera como un aprendizaje cultural, toda vez que el lenguaje es un producto de la actividad multidimensional del hombre que por su naturaleza social refleja los rasgos de su contexto, y por su función comunicativa transmite el legado cultural e incide en la formación de la identidad de sus hablantes. Este principio expone la necesidad de que el profesor contribuya a que el estudiante descubra e incorpore los nuevos conocimientos que adquiera a partir de su identidad linguocultural. Además, presupone que el nexo del desarrollo comunicativo e intercultural brinda la atención al componente afectivo valorativo mediante la guía oportuna para que el estudiante se apropie de los valores literarios, artísticos y de otras formas de expresión de la cultura de los pueblos de habla inglesa para enriquecer su formación integral y contribuir a reforzar la comprensión de los valores identitarios propios, en otras palabras implica el fomento de la sensibilidad intercultural.

En el diseño de las actividades se debe promover la interacción oral en parejas y equipos de manera sistemática, enfatiza en el dominio de las estrategias de cortesía como valores esenciales de la comunicación e integra el desarrollo comunicativo, intercultural y personal del estudiante preparándole para la comunicación intercultural, lo cual contribuye a su crecimiento individual y social.

4. Orientación intencionada y contextualizada del aprendizaje basada en el análisis reflexivo-crítico y respetuoso.

La concepción e implementación del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la carrera de medicina desde los requerimientos de la identidad linguocultural del estudiante, los propósitos y sustento de la educación en el momento histórico concreto actual de Cuba resulta imprescindible para el profesor de lenguas extranjeras. Este principio resulta esencial para promover el desarrollo de la personalidad del estudiante y su crecimiento a lo largo de la vida según los requerimientos sociales e individuales, es decir en correspondencia con el modelo del profesional de la carrera de medicina socialmente construido en el contexto histórico cultural cubano. Esto implica que la apropiación de los contenidos posea una incidencia directa en la formación de modos de pensar, actuar, relacionarse, evaluar los

fenómenos de la realidad y la historia, auto perfeccionarse y comunicarse en la lengua extranjera. Se hace necesario asumir que el tratamiento didáctico debe ser cuidadosamente proyectado y ejecutado a partir del conocimiento de los documentos normativos, de la selección adecuada de los medios de enseñanza, y, en especial, de la potenciación del análisis reflexivo-crítico abierto, pero respetuoso de los contenidos estudiados para propiciar una aproximación intersubjetiva, intertextual e intercultural.

Las actividades diseñadas deben incluir contenidos interculturales y transculturales como la educación, la salud y el medioambiente, por lo cual resulta necesario vincular las particularidades de los referentes con las políticas en estas esferas de los respectivos países, condicionadas por sus sistemas socioeconómicos y políticos. Esto permite reafirmar valores propios de nuestra cultura como la gratuidad y universalidad del sistema educativo general cubano, la preparación y oportunidades de los graduados. Los principios de la gratuidad, la universalidad y la solidaridad propios de la salud pública cubana en contraste con la no cobertura universal de la salud pública en otros países.

5. Consideración del grado de desarrollo y la orientación profesional del estudiante.

La importancia de este principio radica en la necesidad de tener en cuenta el grado de desarrollo cognitivo-afectivo y lingüístico del grupo de estudiantes, sus necesidades e intereses para promover la apropiación gradual y motivada de las particularidades del inglés y su cultura como parte de su crecimiento social y humano. Asimismo, es responsabilidad del profesor concebir y desplegar el proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos socioculturales, interculturales y lingüísticos a partir de las características de los estudiantes, la consecutividad las relaciones con otros contenidos estudiados en el nivel de enseñanza dado, la selección de contenidos temáticos y funcionales pertinentes para los estudiantes. Este principio comprende la necesidad de que los estudiantes deban ganar consciencia sobre la existencia de diferentes modos de comunicarse en la lengua estudiada que indican la procedencia social, el nivel de educación o la profesión del hablante, como sucede con el español en su contexto sociocultural, lo cual contribuye al desarrollo de las dimensiones sociolingüística e intercultural de su competencia comunicativa.

Las actividades diseñadas deben tomar en consideración las necesidades e intereses de los estudiantes, poseer como principal objetivo la orientación profesional del estudiante, que centra la atención del área de la linguodidáctica conocida como Inglés para fines específicos (IFE), contribuir a que los estudiantes puedan interactuar según el contexto en determinadas situaciones de manera espontánea, efectiva, fluida y correcta para de esta manera contribuir al desarrollo integral de su personalidad.

La autora de esta investigación considera que la forma evaluación de las actividades propuestas tiene como objetivo evaluar los resultados del aprendizaje durante el desarrollo de las actividades. Se utilizará fundamentalmente la evaluación sistemática a partir de la participación individual y colectiva, promoviendo la auto-evaluación y la co-evaluación, que se complementará con la evaluación del profesor.

En general, es posible establecer que las actividades propuestas constituyen una necesidad en las condiciones actuales del mundo de hoy y su aplicación debe estar caracterizada por la utilización de una metodología dinámica, didáctica y flexible donde prevalezca la participación de los estudiantes. La flexibilidad está dada en la oportunidad que ofrece para incluir los cambios necesarios que se produzcan durante el desarrollo de su aplicación.

CONCLUSIONES

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. las actividades para contribuir al desarrollo de la dimensión intercultural de la competencia comunicativa en inglés se sustenta en el enfoque comunicativo, en la concepción dialéctico-materialista del lenguaje, la teoría histórico-cultural de Vigotsky y sus seguidores, la concepción de la educación y la didáctica desarrolladora.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, R. (2005). *Didáctica interactiva para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Curso pre-evento de Pedagogía 2005. Palacio de las Convenciones. Ciudad de la Habana.

Addine Fernández, F. (2004). *“Didáctica, Teoría y Práctica”*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Agray, N. (2012). *Integración entre lengua y cultura. Un dilema central en la enseñanza de lenguas*. En *Revista Innovación y Ciencia*, V (XVII).PP. 29-38.

Aguado, M^a. T. (2013). *El enfoque intercultural en la formación del docenteado*. Madrid: Dilemas y propuestas.

Bermúdez Morris, R. y otros (2002) *Dinámica de grupo en educación: Su facilitación*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial pueblo y educación.

Buttjes, D. y Byram, M. (1991). *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1995). *Acquiring intercultural competence. A Review of Learning Theories*. In L. Sercu, *Intercultural Competence. The Secondary School*. Clevedon: Multilingual Matters. PP. 46-49.

Chen, G M y Starosta, W. (1996). *Intercultural Communication competence. A Synthesis*. *Communication yearbook* No. 19.PP. 353-383.

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

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.

Vega Puente J.C. y otros. (2019) *Concepción teórico-metodológica para el desarrollo de la competencia intercultural en inglés como lengua extranjera en el contexto cubano*. En revista Varona No. 68. Enero-Abril. P.5

Vigotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana :Editorial Pueblo y Educación.

Vigotsky, L (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Grijalbo.

POSGRADO DE GRAMÁTICA COMUNICATIVA, UNA ALTERNATIVA DE PREPARACIÓN PARA DOCENTES DE ASIGNATURAS NO LINGÜÍSTICAS

Autores: Lic. José Manuel García Remedios, jose.garcia@fp.sld.cu
MSc. Xiomara Abono Suárez, xiomara@fp.sld.cu
MSc. Dayana Lugo Núñez, dlugo19@gmail.com

Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana

RESUMEN

El trabajo consiste en una propuesta de posgrado para la preparación de los docentes que imparten asignaturas de los departamentos de Ciencias y Humanidades en la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, quienes no están actualizados en los contenidos lingüísticos del español como lengua extranjera. Se desarrolló un programa de Gramática Comunicativa como posgrado, en el que se tuvieron en cuenta los contenidos lingüísticos fundamentales del programa de Idioma Español. El objetivo es proponer un posgrado de Gramática Comunicativa para la preparación y actualización de los docentes en los contenidos lingüísticos con un enfoque comunicativo. Se utilizaron los siguientes métodos teóricos: el materialismo dialéctico, como base filosófica de la gestión del conocimiento y la concepción científica del mundo y el estudio documental, para la actualización de los contenidos lingüísticos de acuerdo con el enfoque comunicativo; y empíricos: la observación, con el fin de obtener información del nivel de actualización de los docentes sobre los contenidos gramaticales seleccionados; la conversación, para comprobar el grado de satisfacción y el cumplimiento del objetivo. La propuesta es pertinente, porque se corresponde con la estrategia trazada por el Departamento Metodológico de la Facultad. Su aporte consiste en que le permite al docente que imparte estas asignaturas, actualizar los conocimientos sobre los contenidos lingüísticos en función de la comunicación.

Palabras claves: docentes, contenidos lingüísticos, enfoque comunicativo, competencia lingüística, actualización.

GRADUATE COMMUNICATIVE GRAMMAR, A PREPARATION ALTERNATIVE FOR NON-LANGUAGE SUBJECT TEACHERS

ABSTRACT

The work consists of a postgraduate proposal for the preparation of teachers who teach subjects of the departments of Sciences and Humanities in the Preparatory Faculty of the University of Medical Sciences of Havana, who are not updated in the linguistic contents of Spanish as a language foreign A program of Communicative Grammar was developed as a postgraduate course, in which the fundamental linguistic contents of the Spanish Language program were taken into account. The objective is to propose a postgraduate in Communication Grammar for the preparation and updating of teachers in linguistic contents with a communicative approach. The following theoretical methods were used: dialectical materialism, as a philosophical basis for knowledge management and the scientific conception of the world and documentary study, for the updating of linguistic contents according to the communicative, and empirical approach: observation, in order to obtain information on the level of updating of teachers on the grammar content selected; the conversation, to verify the degree of satisfaction and the fulfillment of the objective. The proposal is pertinent, because it corresponds to the strategy outlined by the Methodological Department of the Faculty. Its contribution is that it allows the teacher to teach these subjects, update knowledge about linguistic content based on communication.

Keywords: teachers, linguistic content, communicative approach, linguistic competence, updating.

INTRODUCCIÓN

La concepción pedagógica integral de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana se orienta hacia la optimización del trabajo de la institución educativa en función de la preparación de los docentes para impartir clases de calidad en pregrado y posgrado de estudiantes no hispanohablantes, con el fin de alcanzar las habilidades comunicativas en español como lengua extranjera. La estrategia trazada por el Departamento Metodológico de la institución consiste en desarrollar las habilidades comunicativas y la intervención educativa de todos los docentes de asignaturas no lingüísticas para lograr la competencia comunicativa en los estudiantes no hispanohablantes. Esta estrategia comprende la concepción interdisciplinaria para establecer nexos y solucionar problemas desde los contenidos, y sitúa la lengua como medio de cognición y comunicación en un contexto determinado. De acuerdo con estos conceptos se inserta el posgrado de Gramática Comunicativa dirigido a los docentes que imparten asignaturas de ciencias y humanidades con el fin de actualizarlos en las estructuras lingüísticas del español, desde una perspectiva comunicativa, y así prepararlos para su desempeño profesional con calidad.

El objetivo del trabajo es proponer un posgrado de Gramática Comunicativa para la preparación y actualización de los contenidos lingüísticos con un enfoque comunicativo de los docentes de las asignaturas no lingüísticas para que interactúen con los estudiantes de forma adecuada y desarrollen sus clases en función de la comunicación. De esta forma se consolida el fin pedagógico de la institución: lograr un egresado con una competencia comunicativa adecuada.

Como métodos teóricos se empleó el materialismo dialéctico, por constituir la base filosófica de la gestión del conocimiento y la concepción científica del mundo. Sin este soporte filosófico no sería posible el análisis objetivo de la realidad sociolingüística y cultural en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y la importancia que tiene la comunicación en este proceso. También se utilizó el estudio documental, porque fue necesaria la consulta bibliográfica, de acuerdo con las nuevas normas de la Real Academia Española de la Lengua y la actualización de los contenidos lingüísticos del programa de español que se aplica en la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, teniendo en cuenta el enfoque comunicativo. Los métodos empíricos empleados fueron: la observación, con el fin de obtener información sobre el nivel de actualización de los docentes sobre los contenidos gramaticales seleccionados, para orientarlos adecuadamente; así como para ajustar la evaluación, tanto sistemática como final, lo que permitió alcanzar el objetivo propuesto. Además, se recurrió a la tabulación para reflejar los resultados del estado de opinión de los cursistas, a partir de la aplicación del PNI final.

El aporte de la propuesta se sustenta en el nivel de actualización alcanzado por los docentes de estas asignaturas no lingüísticas, lo que mejora su desempeño profesional y potencia la preparación de sus clases en función de la comunicación.

Además, ha contribuido a fomentar una mentalidad y una actitud de cooperación entre todos los docentes, sean profesores de lengua o no. Otro aspecto a considerar ha sido la motivación que, en la casi totalidad de los docentes, se puso de manifiesto.

Es pertinente, porque se sustenta en la estrategia trazada por el Departamento Metodológico de esta Facultad Preparatoria y se aviene con su concepción pedagógica integral. El principio fundamental que rige el posgrado como forma de preparación de

estos docentes está relacionado con la concepción del enfoque comunicativo: la práctica del lenguaje ha de estar contextualizada y debe implicar a los estudiantes personalmente. Las palabras, las frases, en fin, los contenidos lingüísticos son más fáciles de aprender y recordar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, si son significativos y se ubican en un contexto. La pertinencia del trabajo está en la constante intencionalidad de imbuir a los docentes de esta concepción.

DESARROLLO

Desde la década del setenta del siglo XX se produjo un cambio sustancial en las concepciones didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. El Dr.C. Juan Ramón Montaña Calcines, en su libro (Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, se refiere a la teoría del lingüista norteamericano Grice quien en 1975 plantea que el intercambio conversacional es similar a cualquier transacción contractual en la que los participantes tienen un objetivo común, sus actuaciones son mutuamente independientes y existe un acuerdo tácito para que la transacción continúe hasta que ambas partes decidan terminarla de común acuerdo. Argumentan Montaña, y Abello. (2010) que, a partir de este concepto formula el principio de cooperación comunicativa, principio regulador de todo acto comunicativo, y agrega: "Haz que tu contribución a la conversación sea la adecuada, en el momento en que se produce, para la finalidad aceptada del intercambio conversacional en el que estás participando"

Según Matte Bon (2005) una gramática comunicativa es "en primer lugar, una gramática que se plantea el análisis del funcionamiento de los idiomas desde una perspectiva que tiene en cuenta la comunicación, en la que se analizan todos los matices y nada se da por descontado, y en la que se reconoce un nuevo papel central a las interpretaciones que se dan de los enunciados analizados, como base para la comprensión del funcionamiento del sistema. Y también una gramática que sitúa a los interlocutores y a la interacción que existe entre ellos en el centro del análisis. "

Para Matte Bon, “el modo que tienen los hablantes de decir las cosas en cada situación, según sus intenciones comunicativas es el objeto central de una gramática comunicativa.” Por eso intenta “explicar por qué, respetando las reglas de funcionamiento del sistema, el enunciado escoge una posibilidad entre las que tiene a su disposición y descarta las demás, y los demás hablantes del idioma entienden y perciben los distintos matices. Una gramática de la comunicación tiene que ser una gramática que dé cuenta de los efectos expresivos”.

Los autores del trabajo asumen estas concepciones sobre el acto comunicativo, porque la comunicación es un proceso interactivo en el que intervienen varios factores: la intencionalidad de los hablantes, la expresión verbal, los elementos extralingüísticos como los gestos, la expresión facial, la mirada; y un componente muy importante, el contexto sociocultural en que se desarrolla el acto comunicativo.

Desde el punto de vista teórico, es fundamental tener en cuenta diferentes conceptos que constituyen el soporte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera: el enfoque comunicativo y la competencia comunicativa.

Desde el punto de vista lingüístico, se puede aseverar que el enfoque comunicativo se sustenta en la lingüística del texto, rama de la lingüística que se ocupa de los textos orales y escritos. Esta ciencia humanística trata la comprensión del lenguaje desde tres ángulos del sistema de la lengua: la semántica que estudia el significado de los signos lingüísticos, es decir, la relación que se establece entre el signo lingüístico, el pensamiento y la realidad; la sintaxis que se ocupa de la organización lógica y coherente del discurso, teniendo en cuenta la relación signo-signo, y la pragmática, vinculada con el uso de la lengua dentro del sistema, porque estudia las relaciones que se establecen entre el hombre y el signo lingüístico y el signo con el hombre, teniendo en cuenta el contexto sociocultural en que se desenvuelve el individuo. Existen otras disciplinas estrechamente relacionadas con el enfoque comunicativo como la pragmalingüística que atiende el vínculo entre el lenguaje y el contexto sociocultural del hablante. También se relaciona con la psicolingüística y la sociolingüística. La primera estudia la relación entre el pensamiento y el lenguaje y la segunda se ocupa de la relación entre el lenguaje, la sociedad y la cultura. Es precisamente desde esta

perspectiva pragmlingüística que el enfoque comunicativo establece como su objetivo, el logro de la competencia comunicativa.

Los autores del trabajo asumen la definición de competencia comunicativa que plantea Llivina. (2004) “Actuación eficiente en el desempeño de la actividad. Regula el desempeño real del sujeto en un rol, empleo o profesión”. Al valorar la competencia comunicativa como desempeño real, este autor reafirma que la competencia comunicativa no puede circunscribirse a una mera capacidad o potencialidad. Es en sí, saber actuar en determinadas circunstancias y utilizar los recursos necesarios para lograr una comunicación efectiva.

La competencia comunicativa comprende diferentes competencias o componentes que interactúan dialécticamente: la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva, la estratégica y la sociocultural.

La competencia lingüística ha sido nombrada por autores de habla inglesa como competencia gramatical. La competencia lingüística se refiere a la capacidad del hablante para expresarse y comprender con corrección el discurso, de acuerdo con los tres niveles del sistema de la lengua: el fonológico, el morfosintáctico y el lexical. Dentro del enfoque comunicativo, la concepción de esta competencia contempla, de manera muy interrelacionada, la forma, el significado y el uso de cada estructura o elemento lingüístico en el contexto sociocultural en que se produce.

La competencia sociolingüística sitúa la lengua en el contexto social concreto en que se desarrolla el proceso de comunicación. Ser competente desde el punto de vista sociolingüístico implica construir e interpretar mensajes adecuadamente en correspondencia con una situación comunicativa específica. La selección de una estructura lingüística determinada depende de factores sociales que tienen en cuenta el nivel de formalidad-informalidad con que se desee tratar al interlocutor o lector, así como la concepción estilística que se asuma: directa o indirecta.

La competencia discursiva consiste en la capacidad del hablante para percibir y lograr coherencia en las ideas en patrones significativos de comunicación. Este componente está muy relacionado con la estructuración lógica del discurso en el plano oral y escrito

y comprende el uso acertado de elementos de enlace, marcadores y de referencia dentro del texto y fuera de él.

La competencia estratégica consiste en utilizar adecuadamente estrategias verbales y no verbales para resolver los problemas que pueden surgir en el proceso de comunicación. Se trata de reformular un mensaje cuando no es comprendido por su interlocutor, expresar la misma idea de varias formas, y obtener de otras personas la información que no se ha entendido total o parcialmente. Otra dimensión a tener en cuenta en esta competencia implica la selección de las estructuras lingüísticas más efectivas para lograr un propósito comunicativo determinado, teniendo en cuenta los factores sociales, culturales y discursivos pertinentes.

La competencia sociocultural responde a actuar con familiaridad de acuerdo con el contexto sociocultural en el cual se utiliza la lengua. Ser consecuentes con esta competencia conlleva seleccionar los comportamientos apropiados desde el punto de vista cultural, no necesariamente lingüísticos. Entre estos comportamientos se incluyen los elementos de relación espacial y de contacto entre las personas en una conversación, la gesticulación o lenguaje extraverbal, así como las formas en que se actúa en situaciones sociales similares en una cultura y la otra.

Los métodos anteriores a la aparición del enfoque comunicativo se centraban, fundamentalmente, en el componente lingüístico, y no prestaban mucha atención a los demás, por lo que no se alcanzaba una real y verdadera competencia comunicativa.

De acuerdo con los conceptos analizados anteriormente, se concibió el posgrado de Gramática Comunicativa. Los objetivos generales del programa son:

Caracterizar las diferentes estructuras lingüísticas del español de acuerdo con su uso en la comunicación.

Adquirir un sistema de conocimientos lingüísticos del español, hábitos y habilidades que propicien un mejor desempeño profesional del docente

Desarrollar formas adecuadas del pensamiento lógico y la capacidad de razonamiento y abstracción necesarios para el dominio de las estructuras lingüísticas del español.

Las temáticas que comprende el programa son:

Unidad I: Clases de palabras

Objetivos:

Caracterizar el sustantivo, el artículo, el adjetivo, el pronombre, el verbo, el adverbio, las preposiciones y conjunciones, de acuerdo con su uso en la comunicación.

Identificar los pronombres y sus funciones en la lengua.

Reconocer las preposiciones y conjunciones y su función de relatores en la comunicación.

Unidad II: Las impropiedades en la lengua.

Objetivos:

Identificar las principales impropiedades en el uso de la lengua, en relación con la construcción.

Reconocer los errores en el plano lexical que afectan la adecuada comunicación.

Unidad III: La oración. Su clasificación

Objetivos:

Clasificar la oración, teniendo en cuenta su estructura, el sentido, y su incidencia en la comunicación.

Reconocer la intencionalidad del enunciado, de acuerdo con el modo verbal y las funciones comunicativas.

Reconocer la incidencia de las neutralizaciones temporales y modales en la comunicación.

Reconocer el proceso de gramaticalización de algunos verbos en la comunicación.

Unidad IV: La oración según la relación sujeto-predicado.

Objetivos:

Clasificar las oraciones atendiendo a la relación sujeto-predicado, teniendo en cuenta su uso en la comunicación: las oraciones activas y pasivas y sus formas.

Reconocer el uso de los llamados verbos afectivos o psicológicos: gustar, encantar, agradar, parecer y otros.

Diferenciar el estilo directo del indirecto y la utilización de los tiempos verbales en uno y otro estilo, teniendo en cuenta su uso en el acto comunicativo.

Las estructuras lingüísticas del programa se analizaron de acuerdo con las nuevas normas establecidas por la Real Academia de la Lengua española y se consultó la Nueva Gramática Española de esta institución. (2010)

Para el análisis de las clases de palabras, se asumieron los criterios de la Dra. Cueva (de la), (2002) y un colectivo de autores de la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana. Se insistió en el tratamiento del artículo y su incidencia en el proceso de comunicación. Estos criterios son muy importantes para el profesor que imparte el español como lengua extranjera, porque los estudiantes presentan muchas dificultades con el uso del artículo para establecer una comunicación adecuada; para ello se utilizaron ejercicios y textos variados que aparecen en los libros de texto *Aprendamos español (I-II-III)* de un colectivo de autores encabezados por la Dra. Vichi (2008)

Se insistió en el concepto de temporalidad, de acuerdo con el concepto dado por el Dr. Montero-Cádiz (2019), en su artículo “La temporalidad lingüística en español”, y el nuevo enfoque en el uso de los modos verbales en la enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua (L2), de acuerdo con los basamentos didácticos de la declaración para el uso del indicativo y la no declaración para el empleo del subjuntivo, fundamentados por el Dr. Ruiz (2004), en su artículo “El concepto de no declaración como valor del subjuntivo” Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español (Centro de Lenguas Modernas Universidad de Granada, España). Esta fundamentación didáctica está avalada por el Instituto Cervantes.

En cuanto a la unidad II, las impropiedades en la lengua, se analizaron los errores de construcción como el mal uso de preposiciones y conjunciones, el empleo incorrecto del verbo haber como impersonal, el mal uso del gerundio, el empleo inadecuado de los pronombres y el leísmo, el uso inadecuado de las palabras donde, mismo y sendos, así como el mal uso de los adverbios medio, demasiado, gratis; y las impropiedades léxicas

como el uso y abuso de cosa, algo, eso; el empleo en la comunicación de los llamados verbos fáciles: hacer, tener, dar y otros que pueden resultar viciosos, verbos de dudosa conjugación: venir, traer, vaciar y el uso de los verbos terminados en ducir- cuar. Todos estos contenidos lingüísticos que tienen mucha incidencia en la adecuada comunicación se desarrollaron mediante clases prácticas que propició una activa participación de los cursistas.

En relación con los contenidos de la unidad III, la oración y su clasificación; se clasificó, de forma general, la oración desde el punto de vista de su estructura y por el sentido que expresa y se insistió en la intención comunicativa del enunciado: declaración-no declaración, teniendo en cuenta el sentido o la actitud que asume el hablante. Se analizó la incidencia de la neutralización temporal y modal en el acto comunicativo, de acuerdo con el criterio planteado por la Dra. Otilia de la Cueva en el Manual de Gramática Española de la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana. También se tuvo en cuenta el proceso de gramaticalización de algunos verbos en la comunicación verbal: los verbos copulativos, por su uso frecuente en la comunicación, así como los verbos auxiliares en las construcciones perifrásticas. Para ello se siguió el criterio de la Nueva Gramática de la Real Academia de la Lengua Española. (2010)

En cuanto a la unidad IV, la oración según la relación sujeto-predicado, se brindó una información general sobre este contenido lingüístico, y al igual que en el resto de los contenidos, los cursistas desarrollaron tareas investigativas al respecto. Se insistió en la construcción de la pasiva refleja por la incidencia que presenta en el proceso comunicativo. Se enfatizó en el uso de los llamados verbos afectivos o psicológicos (gustar, encantar, parecer y otros) por su especificidad en la conjugación española y su frecuente uso en la comunicación. Otro aspecto que se enfatizó fue en la conversión del estilo directo al indirecto. Para ello se desarrollaron clases prácticas con la utilización de textos de los libros Aprendamos español (I-II).

Los docentes matriculados en el posgrado desarrollaron consultas y trabajos de investigación bibliográficos que expusieron de forma individual y por equipos lo que incentivó la motivación y el interés.

La aplicación del posgrado de Gramática Comunicativa, a un total de 41 docentes de los departamentos de Ciencias y Humanidades de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, reflejó un saldo positivo en cuanto a los resultados de la evaluación final, lo que se aprecia en el siguiente cuadro:

Totalidad de cursistas: 41

Evaluados: ----- 41

Aprobados: ----- 41

Con 5 -----27, para un 65,8 %

Con 4 ----- 9, para un 21,9%

Con 3 ----- 5, para un 12, 2%

De acuerdo con estos resultados, la calidad se ubica en un 87,8%, por lo que se consideran muy positivos.

Al finalizar el curso, se aplicó la técnica del PNI (Positivo, Negativo, Interesante) con el fin de conocer el estado de opinión de los cursistas. De acuerdo con la tabulación realizada, la opinión generalizada refleja un alto grado de satisfacción de los docentes por lo que les aportó el posgrado a la actualización de sus conocimientos lingüísticos y a la aplicación en su desempeño profesional. Además, contribuyó al establecimiento de relaciones de trabajo de cooperación entre todos los profesores, porque de acuerdo con los criterios del destacado profesor González (2000) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, todo profesor, es un profesor de lengua.

A continuación, se analizan los resultados del PNI aplicado:

Valoración del posgrado de Gramática Comunicativa:

De acuerdo con el PNI aplicado a los cursistas, el posgrado tuvo una gran aceptación.

Los aspectos más significativos por cada indicador fueron:

- Desde el punto de vista positivo:

La calidad de las clases, 7 consideraron este aspecto, para un 17 %

La preparación del profesor, 20, para un 48%

Como una forma de profundización de conocimientos, 11, para un 26%

Por su aplicación en las clases, 12, para un 29%

El trabajo por equipos y su exposición, 5, para un 12%

El interés de los cursistas, 2, para un 04%

- Desde el punto de vista negativo:

Poca bibliografía de consulta, 1, para un 02%

Demasiados contenidos por encuentro, 6, para un 14%

Las tardanzas e interrupciones de los cursistas, 3, para un 07%

Muchas tareas, 1, para un 02%

Falta de interés de algunos cursistas, 1, para un 02%

Tiempo de duración y frecuencia semanal de los encuentros, 6, para un 14%

Problemas con la llave para abrir el local, 2, para un 04%

- Desde el punto de vista interesante:

La aplicación de los contenidos en las clases de la asignatura Integración Curricular de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ICELE), 7, para un 14%

La utilización de términos novedosos, 7, para un 14%

El análisis de las nuevas normas de la Academia Española de la Lengua, 2, para un 04%

La complejidad de ELE, 3, para un 07%

La maestría pedagógica del profesor, 10, para un 24 %

La forma de evaluación utilizada (por equipos e individual), 3, para un 07%

Los textos y los ejemplos utilizados por el profesor, 1, para un 02%

CONCLUSIONES

El curso de Gramática Comunicativa constituye una alternativa positiva para la preparación de los docentes que imparten asignaturas no lingüísticas, y para todos en

general; porque contribuye a la actualización de sus conocimientos y habilidades comunicativas. El posgrado está diseñado para aplicar, de forma adecuada y creadora, los contenidos lingüísticos que comprende el programa de español como lengua extranjera, en la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, teniendo en cuenta el enfoque comunicativo y el logro de la competencia comunicativa en los estudiantes. Por estas razones está en plena correspondencia con la concepción pedagógica integral y con la estrategia trazada por el Departamento Metodológico de esta institución docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cueva. O. de la y otros. Manual de Gramática Español (I-II). Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2002

González Cancio, R. La clase de lengua extranjera. Teoría y práctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 2000.

Llivina. M. J. Grupo Editorial Planeta.2004

Matte Bon, F. Gramática Comunicativa del español. Edelsa Grupo didascalía, SA. España. Novena Edición. 2005

Montaño Calcines, J.R. y Abello Cruz A.M. (Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 2010 pp.179-180

Montero -Cádiz, M.M.” La temporalidad lingüística en el español”

Montero-Cádiz, M. M. (2019). La temporalidad lingüística en español. (Documento de Generación de contenidos impresos N.º 5). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: <https://doi.org/10.16925/qcnc.08>

Real Academia Española: Nueva gramática de la lengua española. Manual. Asociación de Academias de Lengua Española. Madrid: Grupo Editorial Planeta. (2010)

Ruiz Campillo, J. P. “El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo”. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español. Centro de Lenguas Modernas. Universidad de Granada, España. (2004)

Vichi Bermúdez, M. y otros. Libro de texto Aprendamos español. Parte I-II-III Editorial Félix Varela. La Habana 2008.

INTELIGENCIA EMOCIONAL: ASPECTOS PARA MEJORAR LAS ACTIVIDADES DE EXPRESION ORAL EN UNA LENGUA EXTRANJERA

Autoras: MSc. Rosaylin Aviles Guerrero, rosaylin.aviles@fenhi.uh.cu
DraC. Rómula Llanes Barbuzano, romula.llb@fenhi.uh

Facultad de Español para no Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

La época actual está signada por la búsqueda del desarrollo del potencial humano, en su interacción con el complejo proceso de maduración neuronal en conjunción con las influencias del contexto. Los recientes descubrimientos de la Neurociencias han permitido aproximarse a su complejo funcionamiento y a las bases neurales del aprendizaje y de las emociones como funciones cerebrales que ejercen una influencia determinada en las aulas de español como lengua extranjera y segunda lengua. A partir de esta perspectiva, en el presente trabajo, se hace una reflexión sobre cómo aprende el cerebro, cómo procesa la información, cómo controla las emociones, los sentimientos y los estados conductuales, por lo que su conocimiento resulta un requisito indispensable para el desarrollo de la actividad conversacional. Para ello se ofrecen algunos ejemplos de cómo pueden ser tratados estas cuestiones en el aula.

Palabras claves: Inteligencia emocional, actividad conversacional, expresión oral

THE EMOTIONAL INTELLIGENCE: ASPECTS TO IMPROVE ORAL EXPRESSION ACTIVITIES IN A FOREIGN LANGUAGE

SUMMARY

The current era is marked by the search for the development of human potential, in its interaction with the complex process of neuronal maturation in conjunction with the influences of the context. The recent discoveries of the Neurosciences have allowed us

to approach their complex functioning and the neural bases of learning and emotions as brain functions that exert a determined influence on the classrooms of Spanish as a foreign language and second language. From this perspective, in the present work, a reflection is made on how the brain learns, how it processes information, how it controls emotions, feelings and behavioral states, so that its knowledge is an indispensable requirement for improvement conversational activity. For this, some examples of how these questions can be treated in the classroom are offered.

Key Words. Emotional intelligence, conversational activity, oral expression

INTRODUCCIÓN

*“Aunque nada cambie, si yo cambio, todo cambia”
Balzac*

En la época contemporánea, inmersa en el contexto de la “[...] sociedad de la información y el conocimiento en la que nos está tocando vivir, las dificultades mayores no estriban tanto en obtener información, cuanto en saber integrarla y analizarla críticamente” (Torres, s/f: 4).

En el caso específico de la expresión oral¹⁵⁴ en una lengua extranjera¹⁵⁵, uno de los núcleo significativos en el presente trabajo, para cumplir esa meta, se requieren dos tipos de cambios: por un lado, los que implican aspectos vinculados con la pronunciación y con el uso de la estructura constructiva gramatical; por el otro, las decisiones y estrategias que se necesitan para comunicarse — qué decir, cómo decirlo de forma apropiada al contexto, qué hacer para aclarar significados y sentidos en caso de dificultades de comprensión, entre otro. En esas circunstancias, “cualquier descripción [...] que ignore la emoción tiene una utilidad limitada para facilitar el aprendizaje” (Gardner, 1999: 89).

154 EO, en lo adelante.

155 LE, en lo adelante.

Sin embargo, la estrecha relación que la Lingüística aplicada ha mantenido con la tradición analítica de las ciencias psicológicas ha potenciado que los estudios en torno a la diversidad individual se centren principalmente en los factores cognitivos, con lo que se ha obviado “el binomio emoción-cognición como constituyente indisoluble e intrínseco al diseño anatómico y funcional del cerebro e ingrediente secreto del aprendizaje” (Mora, 2018:14).

Aceptar que tanto la imagen viva de la realidad como la mental por estar íntimamente vinculada al discurso interior (Vigotsky, 1999), apelan al componente afectivo en la gestión de la información, se traduce en un beneficio cognitivo que puede contribuir al oportuno desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera¹⁵⁶ y segunda¹⁵⁷. Vigotsky (1999) y Luria (1999) han enfatizado en cómo ese discurso interior, vehículo de la identidad personal, puede hacerse socialmente público a partir de su manifestación en la palabra. Ese aspecto social del lenguaje se potencia a partir de actividades cooperativas, en las que sea necesario interactuar, pues “[...] la relación del hombre consigo mismo solo se hace real y objetiva a partir de su relación con otro hombre” (Marx, 1965:83).

DESARROLLO

Compartir el criterio de que la emoción es un elemento unido a la vida (Mora, 2018), implica reconocer que en cada experiencia que se vive, la información sensorial se siente y percibe de forma personal y única: cada persona construye, cambia y reorganiza sus redes neuronales en la corteza cerebral, cada uno construye su propio aprendizaje. Estas deducciones han podido ser corroboradas gracias a las tecnologías de neuroimagen que permiten, sin intervención quirúrgica, observar el cerebro en pleno funcionamiento. De esa forma, se ha podido conocer cómo la información, recibida por los órganos sensoriales, viaja por las vías aferentes (neuronas sensitivas) a través de un proceso electroquímico hasta el centro integrador, para luego emitir una respuesta. (Paniagua, 2013).

¹⁵⁶ ELE, en lo adelante.

¹⁵⁷ EL2, en lo adelante.

Ese es el gran vínculo entre el estudio de la interdependencia cerebro-cognición-afecto y la creación de las actividades de aprendizaje de una LE, pues las características únicas de cada persona y el aprendizaje están íntimamente relacionados con los procesos neuronales que se llevan a cabo en el cerebro, aspectos que las intervenciones metodológicas deben tener muy en cuenta para poder mejorar los procesos que tienen lugar en las relaciones áulicas. De ahí que las indagaciones sobre las pautas que generen ambientes propicios para canalizar la emociones en el PEA de una LE y L2, se ha convertido en un importante tema de investigación en el marco de la linguodidáctica.

Aspectos socio afectivos

Toda vez que un grupo de ciencias, entre las que destacan la filosofía, la sociología, la psicología, entre otras, comparten el principio organizativo de que “nadie sabe más que todos juntos”, para humanizar la experiencia de aprendizaje de LE y L2 con enfoque en la comunicación, hay que tomar en cuenta un acuerdo bastante generalizado sobre el hecho de que ese proceso depende no solo de factores cognitivos, sino afectivos, metacognitivos o también llamados demográficos (Horwitz, 2012; Oliveros-Cubat, 2010).

En este campo, el estudio de la afectividad es bastante reciente, aunque ya en 1982 con su Teoría del filtro afectivo, Krashen resaltaba la actitud y la motivación como claves del éxito. Años más tarde, Goleman (1996) popularizó el concepto de “inteligencia emocional” como eje del desarrollo de la personalidad. En sus estudios, González y Villarrubia (2011) privilegian esta inteligencia, lo que les ha permitido evidenciar cómo ella, al permitir hacer sobre las emociones propias, contribuye a afrontar las presiones y frustraciones, mejora la capacidad de trabajo cooperativo y, con ello, la comprensión de los valores del otro, lo que propicia el desarrollo de una actitud empática social y positiva hacia del desarrollo propio y del otro.

En entorno universitario, las indagaciones se orientan a lo social como característica esencial del cerebro, pues en gran medida determina que las personas, por lo general, optan por aprender en grupo, no en circunstancias aisladas. Los resultados del aprendizaje en el aislamiento debido a la Covid-19 están corroborando esta tendencia

(Estrada, 2020; Mora, 2020). Del mismo modo, en sus interacciones áulicas, las palabras, los sonidos, las acciones, las preferencias, las habilidades creativas, los pensamientos y las emociones interactúan simultáneamente, haciendo necesario que su modelo se aleje de la tradicional transmisión de conocimientos para responder satisfactoriamente a las necesidades educativas del siglo XXI (González, 2017).

Aprender con y de los demás

Como se ha afirmado, los seres humanos son extremadamente sociales. La cognición social es tan importante que hay estudios que demuestran que la calidad en las relaciones está directamente relacionada con el bienestar individual, por lo se afirma que las alteraciones en la conducta social se asocian con determinados trastornos psicológico que pueden afectar la salud.

En las últimas décadas, se ha hablado de la importancia del trabajo cooperativo en el contexto académico y escolar. Para que realmente podamos dar respuesta a esta forma natural de aprender, el compartir debería formar parte de la dinámica cotidiana del aula y no solo llevarlo a cabo de forma puntual para hacer algunas tareas o proyectos. Si el diseño del cerebro dice que se aprende más eficientemente en interacción con los demás, los docentes deberían estructurar las actividades para que estimularan y fomentaran una mayor participación de manera que el estudiante sea el protagonista esencial.

Varios estudios han demostrado que cuando se propician situaciones que exigen el trabajo grupal, se produce un aumento en la liberación de sustancias neuromoduladoras, como la oxitocina o las endorfinas que podían estar favoreciendo e influyendo en los procesos de aprendizaje, de plasticidad neural y de consolidación de la memoria.

Pautas para la proyección de las actividades

Tacca, Tacca y Alva (2019) proponen tres principios de la neurodidáctica que han resultado esenciales para la elaboración del presente trabajo: interacción, equilibrio y visión holística.

Principio de interacción: se cumple cuando el estudiante compromete todos sus recursos sensoriales, está alerta y en estado activo de procesamiento de información.

Principio de equilibrio: se implica cuando se estimulan diversas áreas cerebrales, se emplean recursos (analíticos y metafóricos) que involucran ambos hemisferios para hacer los contenidos seleccionados inter y trasdisciplinarios.

Principio holístico: se implica cuando se estimulan diversas áreas cerebrales, se emplean recursos (analíticos y metafóricos) que involucran ambos hemisferios para hacer los contenidos seleccionados inter y trasdisciplinarios.

Desde estos principios, las actividades se conceptualizan como centro en el que confluyen las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje. Con el objetivo de poder brindar respuestas desde la práctica docente diaria, se hace necesario vincular las habilidades académicas del estudiante con las funciones del cerebro.

Actividades: su caracterización

La actividad (Lat. *activitas*, *activas* = actuar) es una esencia de la vida humana. Mediatiza la vinculación del sujeto con el mundo real y en ese vínculo genera el reflejo psíquico de la realidad que, a su vez, mediatiza la propia actividad y se forma la conciencia. Siempre está ligada a una determinada necesidad de supervivencia que provoca la concentración (atención) y la búsqueda para satisfacerla.

En estudiantes universitarios, esa supervivencia generalmente está asociada a la profesión y se manifiesta tanto en intereses personales como sociales. De aquí, una de las primeras características de las actividades en este entorno; la producción de aprendizaje y conocimiento, lo que, a su vez, está íntimamente vinculado con la creación de un clima de cercanía y condiciones para la aproximación mutua y la confianza.

Machicado (2015) enfatiza en el papel de las actividades para crear ese ambiente y fortalecer las relaciones en él. De ahí la importancia de la preparación del docente, pues en sus manos descansa su diseño, adaptación y ejecución en el aula a partir de las características del estudiante, la carrera, el contexto y, sobre todo, el funcionamiento del cerebro.

En tanto tal, deben: centrarse en la producción de aprendizaje significativo, para lo cual es imprescindible:

- la permanente interacción con otros (estudiantes, profesores, comunidad sociocultural en la que está inmerso),
- el análisis, la comprensión y la valoración de conceptos textos, experiencias de otros casos contextualizados,
- el planteamiento de problemas y la búsqueda de diferentes perspectivas de solución a esos problemas
- la aplicación del contenido en el mundo real,
- la promoción del pensamiento sistémico y especulativo desde una adecuada gestión de las emociones.

Unzueta (2011) asegura que, para contribuir activamente a generar aprendizaje significativo en los estudiantes, el docente está obligado a conocer los aportes de la neurociencia y contribuir a comprobar sus hipótesis en el aula. Con la aplicación de las estrategias neurodidácticas, el docente se convierte en un agente de cambio de la estructura y actividad electroquímica del cerebro. La valoración de sus transformaciones podrá incidir en las actividades y hacerlas novedosas e interesantes para captar la atención del discente (Paniagua, 2013)

Por lo expuesto, las actividades orientadas a que se produzca el aprendizaje pueden ser definidas como propuestas de trabajo mediadas por los principios de la relación interacción-equilibrio-holística y desde ella orientadas a conquistar el sistema límbico.

Siguiendo a Boscán (2011) para caracterizar las actividades se propone una tipología que las clasifica en operativas, socio-emocionales y metodológicas.

Tabla 1 Tipología de actividades neurodidácticas	
Tipo	Caracterización
Operativas	Representan el conjunto de estímulos creativos que planifica el profesor para despertar la atención del estudiante al presentar el contenido. Responden al interés del estudiante, a las características

	de la interacción y de las culturas y lenguas en contacto.
Equilibradoras	<p>Involucran la atención a la forma de aprender el estudiante.</p> <p>Incluyen el modo particular en que un estudiante se apropia de la información y la convierte en suya: discriminación de sonidos de difícil pronunciación, asociación de palabras con imágenes o definiciones, organización de la información.</p> <p>Asocian la memoria de procesamiento, la episódica y la emocional. En este sentido, se despliegan acciones de simulación, repetición de mini diálogos, adopción de muletillas, gestos, mímica de la lengua de llegada, entre otras</p>
Socioemocionales	<p>Involucran componentes emocionales que establecen los vínculos profesor-estudiante y estudiante-estudiante, con lo que se propicia el fortalecimiento del compromiso por el aprendizaje y la experiencia activa.</p> <p>Incorporan acciones que promueven la indagación, el trabajo en proyectos, La apreciación, análisis, síntesis, valoración de todo tipo de textos (escritos, auditivos, artísticos, publicitarios...) y la consecuente producción tanto oral como escrita.</p> <p>Estas actividades necesitan del desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo e incluyen acciones de las actividades operativas y equilibradoras.</p>

Fuente: Elaboración propia

Según la experiencia de las autoras, si los estudiantes disfrutan o experimentan situaciones agradables en clase, las funciones cognitivas y el aprendizaje se ven beneficiados. Por ello, se considera que los estímulos emocionales gestionan respuestas fisiológicas como la atención, la gestión y fijación de la información en la memoria e influye en el comportamiento

Muchos consideran que las emociones positivas asocian el aprendizaje con el placer y el bienestar (Palomera, Briones y Gómez-Linares, 2017).

Por eso, a diferencia de la didáctica tradicional las actividades neurodidácticas llevan nuevas experiencias al aula, consideran el desarrollo cerebral y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y permiten disfrutar la experiencia de aprender en la vida real y para ella.

Etapas por las que deben transitar las actividades

Todas las actividades deben transitar por un ANTES, DURANTE y DESPUÉS

ANTES

Este momento de la actividad es sumamente importante, pues está orientado a despertar el interés por lo que se va a aprender. Requiere apoyarse en los conocimientos previos del estudiante, con ello se valora si la actividad está por encima de su nivel porque esto puede ser causa de desmotivación. Se puede empezar con una lluvia de ideas, el análisis de algún pensamiento que se relacione con el tema, una foto, un cuadro de una película. En fin, una nueva manera de comenzar cada secuencia en el aula.

DURANTE

Este momento está orientado a la preparación para la producción. En él se gestiona toda la información necesaria para producir aprendizaje. En este momento el estudiante pone en juego todos sus estilos de aprender, se involucra en la solución de la contradicción entre lo que sabe y lo que le interesa aprender. DESPUÉS

Esta es la salida a la recreación y creación. No es sola la memorización del contenido. Incluye una nueva manera de ver el contenido que influya en el enriquecimiento de la dimensión constructiva gramatical de la lengua, comportarse oportunamente en una situación real que le pueda imponer la interacción o la mediación. El estudiante tiene que sentir que lo que está haciendo le es de utilidad, lo que está manifestado en sus intereses y no en los del profesor. Narrar un texto delante del aula no crea en el cerebro la perspectiva de una realidad.

A modo de ayuda, en el ANEXO 1 se incluye una de las actividades diseñadas.

CONCLUSIONES

El objetivo que ha guiado este trabajo ha sido el interés de las autoras por la inteligencia emocional en las relaciones áulicas en sentido general y, en particular, en las actividades de expresión oral como espacio privilegiado para la comprensión y producción de significados y sentidos en el aula de ELE.

Para cumplirlo, se han expuesto las ventajas que el aprendizaje cooperativo propicia en el aula de ELE, se ha reflexionado sobre las ventajas de trabajar de acuerdo con el funcionamiento del cerebro y de las carencias que este sentido todavía existe.

También se ha propuesto una clasificación de las actividades que permiten una serie de combinaciones tanto de las etapas de aprendizaje como de los estudiantes, con el fin de indagar en sus potencialidades y aprender de los otros.

BIBLIOGRAFÍA

ESTRADA, P. (2020). Educación en tiempos de pandemia: COVID-19 y equidad en el aprendizaje. <https://www.bloomberg.com/opinion/articles/2020-03-19/high-blood-pressure-is-risk-for-countries-after-coronavirus-ends>

GARDNER, H. (1999). *Intelligences Reframed Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.

GONZÁLEZ, P. y VILLARRUBIA, M. (2011). La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2, en Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester: 48-54. Consultado el 25 de agosto de 2020 en: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_201107_gonzalez_villarrubia.pdf

GONZÁLEZ, S. (2017). La Neurociencia en la enseñanza universitaria. Sinopsis educativa. Revista venezolana de investigación, 17(1-2): 46-52. Consultado el 12/VII/2019, http://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/6721

HORWITZ, E. K. (2012). *Becoming a Language Teacher: A Practical Guide to Second Language Learning and Teaching* (2 ed.). Pearson, Upper Saddle River, NJ.

KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practices of Second Language Learning*. Pergamon Press, Oxford.

LURIA, S. (1999). *La formación Social de la Mente*. Editorial Monte Ávila, Venezuela.

MACHICADO, M. (2015) Neurodidáctica como estrategia para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de las sedes académicas de las carreras de las ciencias de la educación de la U.P.E.A. Tesis presentada en opción al título de Master Consultada el 20 de agosto de 2020 en <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/TM1723.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

MARX, C. (1965). *Manuscritos económicos y filosóficos*. Editorial Política, La Habana.

MATURANA, H. (2015). *Al Conversar Generamos Mundos*. Consultado en: <http://www.angolnoticias.cl/2013/11/humbertomaturanaalconversargeneramos-mundos/>

_____. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. DOLMEN <http://www.matriztica.cl/wp-content/uploads/Biologia-del-fenomenosocial>

_____. (1985). *Biología del fenómeno social*. Disponible en <http://www.matriztica.cl/wp-content/uploads/Biologia-del-fenomenosocial>

MORA, F. (2013). Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza, Madrid. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/305882367/Neuroeducacion-de-Francisco-Mora>

_____. (2018). El cerebro: solo aprende si hay emoción. EDUCACIÓN 3.0 No. 21: 64-87. Consultado el 30/10/2020 en: <http://www.educaciontrespuntocero.com>

OLIVEROS-CUHAT (2010). Relative importance of learning variables on L2 performance, en Linguistic online 42(3/10): 99-116.

PANIAGUA, M. (2013). Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación. Fides et Ratio, Revista de difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia, 6(6), 72-77. Consultado el 20/VII/2010 en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2013000100009&lng=es&tlng=es

CABELLO, R., RUIZ, D., FERNÁNDEZ, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 13 (1). Consultado el 20 de agosto de 2020 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455>

TACCA, D.R., TACCA, A L y ALVA, M.A.(2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Cuadernos de Investigación 10(2): 15-32. Universidad ORT, Montevideo.

TORRES, J. (s/f) Globalización e interdisciplinariedad: El currículo Integrado. Morata S. L., Madrid.

UNZUETA, S. (2011) Educación técnica, tecnológica y productiva para adultos desde una perspectiva neurodidáctica, crítica, reflexiva y propositiva. Revista Integra Educativa 4(1): 85-115

VIGOSKY, L.S. (1999). Pensamiento y Lenguaje. Teoría del Desarrollo de las funciones Psíquicas. Pueblo y Educación. La Habana.

ANEXO 1

ACTIVIDAD 1

Contextualización: Cursos de Corta Duración

Nivel: Intermedio (B1)

Ubicación en el Programa: 2da semana

Tema: Relaciones de pareja

Unidad 2: La sociedad hispana

Lección 1: La familia: sostén de la vida

Tipo de clase: Ejercitación

Objetivo: Intercambiar opiniones

Habilidades jerarquizadoras: Expresión oral en su interdependencia con la audición.

Habilidades subordinadas: Comprensión de lectura (texto de la canción) y expresión escrita

Aprender a ser. Comprender y respetar las opiniones del otro al aplicar los contenidos a contextos reales (hacer una entrevista, pedir opiniones entre sus amigos, sobre las relaciones en pareja).

Aprender a hacer: Analizar, comprender, sintetizar, valorar la información del texto

Conocimientos previos:

Los estudiantes ya han trabajado textos que giran alrededor de las relaciones sociales, de los verdaderos valores en la búsqueda de una pareja.

Preparación de la actividad.

Hacer predicciones sobre el contenido del video clic que van a ver de acuerdo con la fotografía del grupo que el profesor les presenta.

Se presentan estas imágenes por separado y se desarrolla una conversación heurística:

¿Te despierta alguna emoción esta imagen? ¿Cuál? ¿Qué piensan de estas personas?

¿Qué tipo de música crees que hacen? ¿Los conocías?



Después de esta motivación, se les deja el visionado para la casa (clase invertida)

- El visionado del videoclip del grupo latino Maná y Prince Royce El verdadero amor perdona.

- Selección de tres de las palabras desconocidas y de ellas: buscar láminas apropiadas a su significado describir una situación donde pudiera ser utilizada una de ellas.

SECUENCIA 1 (Actividad operativa).

Objetivo de la secuencia: Captar la atención del estudiante. Según la Neurociencia ello es una de las situaciones más difíciles en una situación comunicativa: Se requieren acciones que involucren los sentidos. A partir del trabajo realizado, se les pide a los estudiantes que muestren sus imágenes y el resto de los estudiantes dice la palabra relacionada con la imagen. (El profesor lleva las siguientes imágenes por si no salen entre las que seleccionaron los estudiantes) y se les pide que las relacionen con las palabras reventar, quebrar, hacer pompas.



A continuación, se pueden formar en tríos y se les solicita la definición para las palabras que se hayan mencionado.

Uno de los miembros del grupo pequeño puede ir escribiendo la palabra y su definición en la pizarra.

SECUENCIA 2 (actividad equilibradora)

Objetivo: Asociar los sentidos para activar tres tipos de memoria: la memoria de procesamiento, la episódica y la emocional.

En grupos de tres: Se les pide que relacionen las imágenes con el contenido del video y hagan un resumen de su contenido.

También se les puede pedir que simulen a uno de los personajes

SECUENCIA 3 (actividad socio afectiva)

Se les presenta la siguiente frase

“La relación entre marido y mujer debe ser la de dos buenos amigos”

B. R. Ambedkar

Jurista, académico y político indio.

Se les pide que relacionen la frase con el contenido del video, que ejemplifiquen y argumenten su decisión.

Trabajo independiente

Realizar una entrevista sobre la familia en Cuba y presentar una publicidad a partir de lo expresado por los entrevistados.

EJERCICIOS DE PRONUNCIACIÓN PARA LA ARTICULACIÓN DE FONEMAS CON DIFICULTADES EN ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES

Autores: MSc. Xiomara Abono Suárez, xiomarabono@fp.sld.cu

Lic. José Manuel García Remedios, jose.garcia@fp.sld.cu

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

RESUMEN

La expresión oral constituye una de las habilidades fundamentales en el proceso de enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). El presente trabajo abarca un conjunto de ejercicios que permiten la formación de una correcta articulación de los sonidos, la pronunciación clara de palabras y frases, la correcta respiración al articular, así como la formación del oído fónico, o sea, la capacidad para diferenciar con exactitud unos sonidos de otros; pueden ser utilizados por los usuarios de la lengua, educadores de cualquier subsistema de Educación permitiendo realizar el trabajo correctivo, incluso donde se carece del personal especializado (logopeda) pudiendo contribuir a la formación de comunicadores eficientes.

Palabras Clave: Articulación, Fonética, Logopedia, Comunicación, Pronunciación.

EXERCISES OF PRONUNCIATION FOR THE QUESTION OF PHONEMES WITH DIFFICULTIES IN STUDENTS NOT HISPANOHABLANTES

ABSTRACT

The oral expression constitutes one of the fundamental skills in the process of teaching-apprenticeship of the Spanish as foreign language (ELE), the present works wooden shoe a whole of exercises they permit the formation of a correct question of the sounds,

the clear pronunciation orally and sentences, the correct respiration when articulating, as well as the formation of the phonic ear, that is, the capacitance to differ with accuracy a few sounds of other; they can be used for the users of the language, educating of any subsistema of education by permitting carry out the corrective work, even in which it lacks of the personal specialist (logopeda) can contribute to the formation of communicating efficient.

Keywords: Question, phonetic, Logopedia, communication, pronunciation

INTRODUCCIÓN

Relacionadas con el aprendizaje se han definido diferentes tendencias entre las que se encuentran: el conductismo y el cognitivismo, el primero hace énfasis en las condiciones externas que favorecen el aprendizaje, aquí lo esencial es la respuesta y el reforzamiento de aquellas que se encaminan al logro del resultado esperado. En la tendencia cognitivista lo fundamental es el estudiante con su estructura cognoscitiva y sus expectativas.

En el conductismo el aprendizaje es visto como un proceso gradual de reforzamiento de respuestas, o sea, el objetivo de consolidar esta acción para incorporarla a patrones de conductas existentes, aquí se hiperboliza el papel del medio, pues este representa un conjunto de estímulos y se obvian el papel activo del sujeto y los factores psicológicos que intervienen en este proceso.

Para el cognitivismo el aprender es ir más allá de la información obtenida, pues parte de un saber influido conformado por el hombre, aquí se destaca el papel activo del sujeto, quien elabora, crea y desarrolla constructos, estructuras, metas o conceptos relacionados con el mundo que les rodea.

Por otra parte, el humanismo, le atribuye al sujeto que aprende toda la responsabilidad del proceso, en tanto que el docente debe propiciar un ambiente de confianza para garantizar el cambio, en el enfoque humanista se propicia un aprendizaje sin coacción, prescripción o imposición; todo el proceso de enseñanza-aprendizaje está regido por las motivaciones y condiciones; le queda al docente la tarea de formar una conciencia desarrolladora de la personalidad de cada estudiante.

Según el enfoque histórico cultural de L. Vigotsky, el aprendizaje es el proceso en el que el individuo asimila determinada experiencia histórico-cultural al mismo tiempo que

se apropia de ella. Esto necesita de un sujeto activo, que le dé sentido a esta experiencia, transformándola en subjetividad, o sea que el aprendizaje es “un proceso que partiendo de lo externo, el medio como fuente proveedora, se realiza por y en el individuo, atendiendo a sus necesidades y a través de la actividad y la comunicación propias y de los otros como portadores estos últimos, de toda la riqueza individual y social” (Febles. 1999) ⁽¹⁾

Según Vigotsky el aprendizaje en el contexto escolar implica siempre adquisición de conocimientos y construcción de significado. De acuerdo con la tesis vigotskiana del aprendizaje, el actor principal del proceso es el estudiante, aunque no el único. El aprendizaje tiene lugar en un sistema interpersonal y por tanto a través de las interacciones con el docente y con los compañeros del aula, el estudiante aprende los instrumentos cognitivos y cognoscitivos de su cultura. El objetivo de la teoría de Vigotsky es descubrir y estimular la zona de desarrollo próximo en cada estudiante, en esta teoría se destaca la idea de que el sujeto no se limita a responder a los estímulos de modo pasivo o mecánico sino que actúa sobre ellos.

Uno de los factores que permiten que los docentes de lenguas extranjeras tiendan a basar su enseñanza en el enfoque – sociocultural, es el énfasis que este pone en la mediación en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Vigotsky es a través de la mediación social que el conocimiento se hace viable y gana coherencia. “La mediación constituye un mecanismo mediante el cual las actividades socio-culturales externas se transforman en funcionamiento mental interno” R, Antich, 1986 ⁽²⁾.

Cuando se aprende un lengua extranjera esta mediación puede ser un libro, un material visual, el discurso del aula, la instrucción o cualquier otra forma de ayuda del docente en función de la habilidad que desee tratar el docente.

Desde la concepción vigotskiana de mediación, “el pensamiento humano surge en el contexto de actividades que están presentes en escenarios sociales y culturales específicos, aplicando esta idea al aula, la mediación incluye los medios de enseñanza-aprendizaje, puede ocurrir de forma escrita o hablada, ambas son importantes para la construcción del conocimiento y el desarrollo cognitivo” R. G. Becco, 2003 ⁽³⁾. El papel

mediador del docente no implica un trabajo o esfuerzo adicional de su parte, sino que su papel adquiere una forma cualitativamente superior y diferente.

DESAROLLO

El lenguaje es la herramienta del pensamiento y cuando se logra esta unidad, bajo determinadas condiciones educativas, el alumno no solo se vale de él para comunicarse, sino que comprueba, inconscientemente su estructura y contenido. Todo lo anterior sienta la base para el desarrollo de las habilidades básicas futuras: leer y escribir.

La formación de la cultura fónica del lenguaje contempla: la formación de la articulación exacta de los sonidos de la lengua, su correcta pronunciación, la pronunciación clara de las palabras y frases, la correcta respiración al articular, así como la formación del oído fónico, o sea, la capacidad para diferenciar con exactitud unos sonidos de otros. La cultura fónica del lenguaje se forma y perfecciona sobre la base del oído bien desarrollado. En esta dirección ha de encaminarse el trabajo en este componente de la lengua. La pronunciación incorrecta de los sonidos se expresa en la omisión, en el cambio de uno por otro y en la pronunciación alterada de estos. Estos cambios pueden manifestarse en el lenguaje escrito y su no corrección a tiempo y un adecuado sistema de acciones, requerirán mucho esfuerzo en lo adelante, y más tiempo para su eliminación.

La experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera, (ELE), en la Facultad Preparatoria, nos permite asegurar que la siguiente investigación es muy valiosa, y aunque las fuentes se refieren a la enseñanza de la lengua materna, los ejercicios propuestos nos sirven de ayuda cuando trabajamos la pronunciación de los estudiantes no hispanohablantes, que hablan cualquier otro idioma,

VENTAJAS QUE OFRECEN LOS EJERCICIOS

- Su aplicación en forma de sistema y de manera continuada posibilita eliminar paulatinamente los problemas articulatorios que empobrecen y dificultan la comunicación.

- Posibilita la pronunciación clara y precisa de los sonidos, articulándolos correctamente y se pronunciarán con precisión y claridad las palabras y frases.
- Permite trabajar con la respiración al articular para posibilitar la articulación de los fonos.
- Facilita el fortalecimiento del aparato articulatorio (desarrollo del maxilar inferior, movilidad de los labios y los músculos de la lengua)
- Propicia la formación de la habilidad de escuchar, así podrá estar atento a los cambios u omisiones de los sonidos más perceptibles.
- Atender todos los componentes lingüísticos.
- Los ejercicios se pueden insertar durante las clases, horarios de práctica en los laboratorios, tratamiento a las dificultades individuales, así como en otros espacios escogidos.
- Permite la inclusión de toda la información contenida en las TIC.

Ofrece una fuente bibliográfica que es muy escasa para el maestro y le ofrece información y cómo conducirse donde no hay logopeda para realizar el trabajo correctivo.

PROPUESTA DE EJERCICIOS

I.- Ejercicios para una correcta respiración articulatoria

La correcta respiración articulatoria es la base del lenguaje sonoro, esta se realiza mediante la boca. La inspiración se produce con rapidez y la espiración con más lentitud.

Cuando respiramos, al articular, inspiramos, hacemos una pausa, y espiramos de manera uniforme.

Ejercicios:

Hacer una inspiración corta y serena a través de la nariz, retener el aire dos o tres segundos en los pulmones, y después hacer una espiración prolongada y suave a través de la boca.

Hacer una inspiración corta por la boca y al espirar suave y prolongadamente, pronunciar varios sonidos vocálicos: a _o _u, la cantidad de vocales que se pronuncia se aumenta paulatinamente.

Realizar varias inspiraciones y espiraciones profundas movilizándolo al máximo la caja torácica sin elevar los hombros.

Lea textos, en una espiración (primero corta y después larga), coja aire en las pausas semánticas.

"A quien ayer dijo mentiras, mañana no le creerán." "Con la mano derecha construye, y con la izquierda destruye"

II.- Ejercicios para la relajación.

.1. Masticar el aire sonorizado que se exhala; cuando ya se ha aprendido la técnica de "masticar el aire ", se recomienda la ejercitación del habla durante la masticación sonora.

2. Saque la lengua, y haga con ella movimientos a la izquierda, hacia la derecha, hacia arriba y hacia abajo.

3. Saque la lengua y haga movimientos circulares de izquierda a derecha y viceversa.

4. Extienda los labios en una sonrisa mostrando los dientes con la boca cerrada.

5. Alterne la acción de estirar los labios en forma de tubito y extendiéndolos (sonrisa).

6. Baje libremente el maxilar inferior hasta que quede un espacio de dos dedos entre los dientes.

IV.-Ejercicios para desarrollar el oído fonemático.

Los trastornos en la pronunciación de las palabras (omisión, distorsión, sustitución e inconstancia) son las dificultades del lenguaje más frecuentes. Esto quiere decir que existe un desarrollo insuficiente de los procesos fonemáticos, de ahí que se le preste atención al desarrollo de esta capacidad.

Objetivo: Discriminar a través de la audición o dictado, el fonema objeto de estudio para su correcta emisión o escritura.

Pasos:

- Lectura modelo o atención a la audición.
- Discriminar el fonema objeto de estudio.

Ejercicios:

1. A partir de la lectura expresiva discriminar el sonido entre otros.
2. Escuchar grabaciones para discriminar palabras en que aparezca el sonido que se ejercita.
3. Realizar dictados auditivos de textos en que aparezca el sonido ejercitado.

- Lectura
- Dictado
- Copia en la pizarra
- Corrección

4. Distinguir la realización de la [s] omitida o adicionada.
5. Distinguir la realización de la [r] en sustitución por [l] y viceversa.
6. Distinguir la realización de [d] en sustitución por [t] al final de palabras y omitida en principio de sílabas.

7- Se le entrega al estudiante dos círculos: rojo y negro Proponerle que escuche con atención para que puedan determinar en qué palabra está el fonema indicado. Si en la palabra está el fonema indicado, levantar el círculo rojo; si no, levantan el blanco.

8- Entregar listones de cartón dividido en tres partes, por líneas oscuras, marcado cada división por un círculo: uno al principio, otro listón marcado en el medio y un tercero, al final.

- Se pronuncian las palabras para que determinar el lugar del fonema indicado. Si el fonema está al inicio, muestran el primer listón, si está en el medio y al final los correspondientes.

Se ha de partir de palabras bisílabas, trisílabas, etc., de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo.

9- Localizar el fonema en palabras escuchadas de un medio o en palabras que nombran los objetos representados en una lámina.

Previamente han de narrar lo que percibieron.

V.- Ejercicios para la articulación correcta de los fonemas, según la norma cubana.

Consideraciones:

En ocasiones, se hace necesario preparar el aparato articulatorio para la emisión de determinados fonemas, y para ello se recomienda aplicar los ejercicios correspondientes, de acuerdo con el sonido de que se trate. Para esto, la única tarea pedagógica es la automatización de los fonemas afectados.

Objetivo: Articular el fono objeto de estudio atendiendo a la posición de los órganos en el momento de la articulación.

Pasos:

- Escoger un texto.
- Lectura reflexiva. Comprensión del texto.
- Trabajo con las palabras que presentan dificultades o puedan presentar problemas en su pronunciación.
- Lectura oral. En forma lenta y silbante. Exagerar la articulación de forma que parezca que se mastican las palabras.
- Insistir en las características articulatorias de cada fonema con dificultad en su realización.

El profesor:

- Realiza ejercicios de relajación articularia y de respiración, previo a los ejercicios para la articulación
- Demuestra cómo deben realizarlos
- Comprueba la realización de los mismos

Ejercicios:

Fono [s]

Durante la pronunciación del fono el ápice de la lengua se coloca detrás de los incisivos superiores, las comisuras extendidas en forma de sonrisa, los labios separados y el predorso de la lengua es plano o convexo. Insistir en la posición que debe tener el predorso de la lengua al aproximarse a los alvéolos en el momento de salir el aire espirado.

- Con los dientes unidos y con los labios en posición de sonrisa forzada, emitir un silbido suave y prolongado: ssssss.
- Poner la lengua en posición aplanada y colocarla sobre los incisivos inferiores.

Sistematización en sílabas. sa se so si su; as es os is us

Sistematización en palabras.

suma	seda	eso	seña
fósforo	desastre	pistola	pescado
peces	dedos	compás	días

2. Fono [l].

Durante la pronunciación del fono, el ápice de la lengua se apoya en los alvéolos superiores, los bordes laterales de la lengua no se apoyan en los molares, permitiendo la salida del aire por los lados.

- Pasar el ápice de la lengua a lo largo del paladar óseo de adelante hacia atrás y viceversa.
- Poner los labios en forma de sonrisa, realizar movimientos con la lengua hacia abajo y hacia arriba sin mover el maxilar inferior.

Sistematización en sílabas.

la le lo li lu; al el ol il ul

Sistematización en palabras.

plomo	noble	flaco	lápiz
leche	lupa	lobo	soldado
canela	limón	maleta	melón

Fono [d]

Para la pronunciación del fono, hacer que el ápice de la lengua se una a la cara interior de los incisivos superiores, retener el aire un instante, separar la lengua y dejar que salga produciendo una oclusión.

- Colocar el ápice de la lengua unido a los incisivos superiores y emitir sonidos con la d y vocales.
- Con los bordes de la lengua tocar los molares superiores.

Sistematización de sílabas.

da de do di du; ad ed od id ud

Sistematización en palabras.

Dime dama nido decisivo

Dado embudo venid todavía

Dedo peinado vendo disponer

Fono [r].

Para la pronunciación los labios están entreabiertos, el ápice de la lengua debe chocar con los alvéolos superiores, donde el aire espirado la hace vibrar. De acuerdo con el número de vibraciones linguales, se obtendrán las modalidades de la r (inicial, intermedia, final y doble)

Para iniciar el trabajo con este fono deben tener instaurados los fonos [t, d, l]. Debe partir de la instauración del fono [d], si no se logra sobre la base de la pronunciación alveolar del fono [d] en forma reiterada, provocar la vibración del ápice de la lengua realizando movimientos continuos.

Colocar el ápice de la lengua entre los labios y hacerlos vibrar con rapidez. • Hacer vibraciones bilabiales largas y ruidosas.

Sistematización de sílabas.

rrra rre rro rri rru; arrr errr orrr irrr uy

Sistematización de palabras.

Sistematizar la r inicial y doble.

Ramón	rosa	rábano	correo
Ruido	rueda	remolacha	ferrocarril
Raúl	radio	cerrojo	barraca

Sistematizar la r en sílabas inversas.

Amor	televisor	sacudidor	vendedor
Suéter	coser	mujer	atardecer
Azúcar	collar	cantar	estallar

Sistematizar la r intermedia.

Aro	oro	tira	cero
Cara	coro	Sara	mareo
Bandera	mariposa	varadero	arena

Sistematizar la r en sílabas directas dobles.

Tren	trece	trenza	pupitre
Brazo	sobre	libro	libreta
Sombrilla	prueba	prisa	gracias

VI.- Ejercicio para la conversación.

Deben realizarse primero los de relajación, respiratorios y articulatorios. Este ejercicio es el termómetro del sistema de actividades ya que a través de este se conoce si se ha avanzado o no y permite detectar nuevos fenómenos en la expresión oral.

Objetivo: Comunicar un mensaje teniendo en cuenta las características de la conversación.

Pasos:

- Provocar la conversación.

Podrá proyectarse un video, visualizar un software educativo, disfrutar previamente de una película...

- Organizar el mensaje.
- Exteriorizar el lenguaje con precisión y corrección.
- Saber escuchar.
- Percibir y registrar errores.
- Corrección y auto corrección.

Ejercicio:

Provocar una situación comunicativa donde dialoguen sobre un tema determinado.

VII.- Ejercicios para la lectura.

. El texto será analizado previamente.

Objetivo: Leer textos teniendo en cuenta las cualidades de la lectura.

Pasos:

- Lectura modelo
- Analizar intención comunicativa,
.significación del texto.
- Lectura por el profesor.
- Valorar cualidades de la lectura. Insistir en la corrección.

CONCLUSIONES

Cuando se realizan las prácticas que proponen los ejercicios, se desarrollan y potencian las habilidades comunicativas para asimilar conscientemente todo lo que se ve, oye o lee.

Sistematizar los ejercicios propuestos, desarrolla habilidades para la competencia comunicativa en los estudiantes no hispanohablantes.

Estos ejercicios pueden ser útiles para toda persona que quiera cultivar su lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antich de Leon, R et al (1986). Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. La Habana.

Becco, G.R. "Vigotsky y teorías sobre el aprendizaje. Conceptos centrales perspectivas vigotskiana". En www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/9rio_lugo.htm/(consultada en enero 2003).

La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. Primera parte. La Habana, Pueblo y Educación, 1995. 178 p.

La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. Segunda parte. La Habana, Pueblo y Educación, 1995. 173 p.

Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. La Habana, Pueblo y Educación, 2002. 163 p.

Lengua Española: Orientaciones Metodológicas. La Habana, Pueblo y Educación, 2000. 305 p.

Lengua Española: Programa. La Habana, Pueblo y Educación, 2000. 107 p.

Guevara, Frank. La locución: técnica y práctica. La Habana, Científica Técnica, 1999. 164 p.

Ruiz, Vitelio. Curso de lingüística aplicada. La Habana, Academia de Ciencias de Cuba, 1978. 132 p.

Seminario Nacional para el personal docente. La Habana, nov., 2000.

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL, UN RETO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y SEGUNDAS

Autora: Lic. Gabriela Rojas Bueno, gabriela.rojas@fenhi.uh.cu

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

RESUMEN

Enseñar un idioma extranjero implica no solo presentar contenidos lingüísticos relacionados con la lengua objeto de estudio, sino también introducir aspectos culturales que se encuentran indisolublemente ligados a ella. Este artículo por una parte, se propone conceptualizar teóricamente términos afines como cultura, multiculturalidad e interculturalidad para luego profundizar en el de competencia

intercultural. Por otro lado, desde un punto de vista práctico y hacia el final se plantean tipos de actividades que podrán utilizarse dentro y fuera del aula para desarrollar la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras y por ende en la de español como segunda lengua. Se considera, a modo de conclusión, que es fundamental introducir esta competencia en la actualidad, con el fin de que el alumnado crezca como ciudadanía global y la docencia esté unida a las demandas sociales.

Palabras claves: Competencia intercultural, cultura, multiculturalidad, interculturalidad, Educación Superior, enseñanza de lenguas extranjeras y segundas, enseñanza de español como segunda lengua, actividades.

SUMMARY

Teaching a foreign language implies not only presenting linguistic content, but also introducing cultural aspects that are inextricably linked to it. This article, on the one hand, aims to theoretically conceptualize related terms such as culture, multiculturalism, interculturality and then delve into the concept of intercultural competence. On the other hand, from a practical point of view and towards the end types of activities are proposed that could be used inside and outside the classroom to develop intercultural competence when teaching a foreign language, and so teaching Spanish as a second language. As a conclusion it is considered that it is essential to introduce this competence in the twenty-first century, so students grow as global citizens and teaching is linked to social demands.

Keywords: Intercultural competence, culture, multiculturalism, interculturality, Higher Education, teaching a foreign and second language, teaching Spanish as a second language, activities.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es indudable la importancia que merece el estudio de lenguas extranjeras en un mundo cada vez más globalizado e interconectado; realidad que se encuentra estrechamente relacionada con la movilidad estudiantil y merecida a tener en cuenta como parte del fenómeno de internacionalización de la Educación Superior.

Tanto en estudios de pregrado como de posgrado en todo el mundo se inserta el aprendizaje de lenguas extranjeras como respuesta a la formación de un individuo más competente. Por una parte, el mercado laboral apuesta por la superación constante del profesional, lo que implica no solo conocimientos específicos de un área determinada, sino también la capacidad de comunicarse en el contexto internacional. La necesidad de una formación integral unida a las posibilidades que ofrece la movilidad de los puestos de trabajo favorece la alta demanda de cursos de idiomas extranjeros en todo el mundo. Por otra parte, en una sociedad multilingüe y multicultural aprender lenguas extranjeras significa disminuir las fronteras lingüísticas y culturales existentes que nos

separan con el fin de lograr el acercamiento, conocimiento y entendimiento entre los seres humanos.

El caso del español es sumamente interesante; siendo idioma oficial de 21 países de tres continentes diferentes con una gran variedad cultural, cuenta con 483 millones de hablantes nativos, por lo que se considera la segunda lengua materna del mundo. Además, casi 22 millones de personas estudian el idioma en 110 países (aunque este último dato no recoge el aprendizaje del español en academias privadas), y se ha consolidado como la tercera lengua más utilizada en Internet, donde tiene un gran potencial de crecimiento, según el anuario de “El Español en el mundo 2019” del Instituto Cervantes.

Asimismo, en EEUU es el idioma más estudiado en todos los niveles de enseñanza, mientras que en la universidad los alumnos matriculados en cursos de español superan al número total de inscritos en otras lenguas. Por otro lado, en el Reino Unido el idioma es percibido como “la lengua extranjera más importante para el futuro”. (Infobae, 2017)

El número de matrículas de español de los centros del Instituto Cervantes de todo el mundo se multiplicó por catorce entre 1993 y 2001 y la demanda sigue creciendo, así como también el número de aspirantes a la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) que son los títulos oficiales acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación de España. La oferta de los DELE abarca más de 110 países. (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018)

No obstante, es válido aclarar la diferenciación que existe entre enseñar/aprender un idioma como lengua extranjera y/o como segunda lengua.

A nivel individual, tras la primera lengua, si el niño adquiere otra en períodos posteriores - lo que ocurre con más frecuencia hoy día - dicho idioma puede ser su segunda lengua (L2), o una lengua extranjera (LE), en función de su entorno y las circunstancias de su adquisición.

En ciertos casos, la segunda lengua de un alumno puede también ser una lengua extranjera. Muchos estudiosos suelen utilizar los dos conceptos para referirse a la misma realidad. Pero en otras ocasiones, la segunda lengua y la lengua extranjera no

tienen nada en común. Esta opinión aparece clara y sucintamente en la siguiente cita de Carmen Muñoz:

Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España. (citado por Cuba, 2016, p. 13)

Santos Gargallo (1999, p. 21)¹⁵⁸ corrobora la diferencia entre la segunda lengua y la lengua extranjera: Lengua extranjera (LE) “aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional” y segunda lengua (L2) “aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende”.

Por tanto, es válido destacar la significación de enseñar español como segunda lengua en Cuba por las implicaciones culturales que entraña para los aprendientes, ya que se encuentran en una situación de inmersión, donde inciden las condicionantes sociales, políticas, culturales del país de acogida y ocurren procesos de percepción, conocimiento, entendimiento, crítica, de esa nueva cultura al momento en que es comparada con la cultura propia que tiene el estudiante.

Por tanto, es en este contexto donde adquiere mayor importancia la competencia intercultural (CI), entendida como “la capacidad del hablante de interactuar con otros, de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, de mediar entre estas perspectivas y ser conscientes de la diferencia” (Byram y Zarate, 1997)¹⁵⁹; concepto que debe desarrollarse, acertadamente, en lo concerniente a la enseñanza de lenguas extranjeras. A propósito, (Vilar, 2014, p.65) señala que:

¹⁵⁸ Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros. Citado por Manga, AM. (2008) Lengua Segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje, p. 3

¹⁵⁹ Byram, M. y Zarate, G. 1997. “Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context”. *Language Teaching* 29: 14-18. Citado por Alonso, I y Fernández, M. (2013). Enseñar la competencia intercultural, p. 192.

la meta no es desarrollar la competencia comunicativa tal y como se describió en la década de 1980, o según el método comunicativo que está todavía en boga en la actualidad, sino desde el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa intercultural, la cual presupone tratar y analizar varios marcos de interpretación en igualdad de condiciones, una situación ideal para la que resulta difícil diseñar cursos ya que se deberían incluir programas educativos que persiguieran la facilitación del contacto y la interacción entre estudiantes y las comunidades y culturas que son objeto de estudio.

En el contexto de la Educación Superior cubana y de los cursos de español de la Facultad de Español para no Hispanohablantes de la Universidad de la Habana, lo anterior contribuirá, no solo al enriquecimiento individual y el perfeccionamiento de la competencia comunicativa de los estudiantes sino a que desarrollen capacidades que le permitan colaborar y relacionarse con personas de otras culturas.

DESARROLLO

Ya en el año 1945, los Estados Miembros fundadores de la UNESCO, en el preámbulo de la Constitución, declaraban que era indispensable “la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz” y se comprometían a desarrollar “las relaciones entre sus pueblos, a fin de que estos se comprendan mejor entre sí y adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas”. (UNESCO, 2006, p.8). De acuerdo con lo anterior hay que tener presente que: “La enorme diversidad cultural de nuestro mundo contemporáneo nos compromete con el desarrollo de competencias para aceptar la presencia de los otros diversos y aprender a construir opciones de futuro desde esa alteridad diversa”. (Cátedra UNESCO- Diálogo intercultural, 2017, p. 5).

Para lograr tales fines es indispensable preparar a individuos que sean capaces de establecer diálogos interculturales exitosos. De manera que tendrán que desempeñarse como sujetos competentes en ese intercambio comunicativo y cultural en el que se propongan participar. En este sentido se entiende competencia como:

tener suficiente capacidad, habilidad, conocimiento, o entrenamiento que permita un comportamiento apropiado, ya sea de palabras o acciones, en un contexto

particular. La competencia incluye componentes cognitivos (conocimiento), funcionales (aplicación de conocimiento), personales (comportamiento) y éticos (principios que guíen el comportamiento), así que la capacidad de conocer debe estar articulada para hablar y actuar apropiadamente en contexto. (Ibídem, p. 14).

En general, para un estudiante de lenguas extranjeras, y en el caso de este trabajo, de español como segunda lengua, “hablar y actuar apropiadamente en contexto” supone conocer e interpretar los signos de esa nueva cultura a la que accede. Con frecuencia, en la bibliografía dedicada a la inclusión de contenidos culturales en el ámbito de la enseñanza de lenguas aparecen términos tales como, cultura, multiculturalidad, interculturalidad y competencia intercultural. Aunque los tres se encuentran relacionados es válido comentar lo que significa cada uno.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la cultura como:

el conjunto complejo de rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales distintivos, que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Incluye tanto las artes y las letras así como también los sistemas de vida, los derechos del ser humano, sus valores, tradiciones y creencias (UNESCO, 2006 p. 10)

Esta definición concilia dos aspectos vitales del término que históricamente se entendieron de manera separada: por un lado desde el punto de vista clásico, cultura como sinónimo de “civilización”, “bellas artes” y por otro, equivalente a los hábitos, costumbres y modos de vida particulares de una sociedad en una época y lugar determinados, desde el punto de vista antropológico.

Denis y Matas (2002) por su parte, plantean que la cultura es un “...conjunto de valores, creencias, actitudes, maneras de concebir el mundo, etc., compartidos por los miembros de una sociedad dada, inscritos en su manera de comunicarse y comportarse”. (como se citó en Ramírez y Ramírez, 2014, p. 44) Esta definición apunta a una idea que es de vital relevancia para el presente artículo y es la forma en la que influye la cultura en el lenguaje verbal y no verbal de los seres humanos y viceversa.

Autores como Linton, Goodenough, los sociólogos Bruce J. Cohen y James Vander Zanden y el psicólogo Robert Feldman coinciden en señalar la cultura como “un conjunto de pensamientos e ideas, estructuradas en un código del que se sirven las personas para conocer el mundo y conocerse entre sí” (Illescas, 2015, p. 40).

Por ello resulta importante que el profesor de lenguas piense en *qué* contenidos culturales se van a incluir en el aula y *cómo* se desarrollarán.

En del área de la enseñanza de idiomas, es posible rastrear en varios autores una marcada referencia a distintos aspectos de la cultura que se enseña en el aula de lengua. Trujillo (2005, p. 5) refiere que:

La cultura ha recibido, tradicionalmente, dos definiciones en la didáctica de la lengua (Bueno, 1995, p. 362). En primer lugar, la cultura formal (también denominada “cultura con C” o “highbrow culture”) incluiría la historia, las artes y los grandes logros de una comunidad. En segundo lugar, la cultura profunda (“cultura con c” o “lowbrow culture”) englobaría las costumbres, tradiciones y formas de vida de una comunidad.

Otros autores como Isabel Alonso y María Fernández (2013, p. 186) también comentan esta distinción sobre los contenidos culturales:

Los contenidos con C mayúscula se refieren a la música, la literatura, el arte, la historia, y la cultura popular enfocada a costumbres, hábitos y folklore de la vida diaria. Los contenidos con c minúscula, sin embargo, apuntan hacia las creencias, los comportamientos y los valores culturales que subyacen bajo muchos comportamientos lingüísticos, paralingüísticos y no verbales, y que difieren de una comunidad lingüística a otra.

Acertadamente comentan que los últimos, “por implícitos, han sido históricamente los más difíciles de integrar, trabajar y evaluar en el aula”. (Ibídem, 187)

En lo relativo a la diferencia ente multiculturalidad e interculturalidad resulta clave comentar que según (Austin, 2000, p.5):

La cultura por condición natural varía, es decir, rasgos como costumbres, valores, normas, tipos de discursos van a cambiar en lo que se refiere a sus contenidos, de

un grupo humano a otro. Al encuentro en un mismo espacio, de personas portadoras de diferentes culturas es a lo que se le llama multiculturalidad.

Barros y Kharnásova también coinciden en lo anterior cuando definen multiculturalidad como “la existencia de diversas culturas en un mismo contexto espacial y temporal” (2012, p. 101).

Este concepto solo se refiere a lo existencial o lo cuantitativo, en una realidad espacial determinada, por lo que es necesario revisar el concepto de Interculturalidad aportado también por Austin y citado por Medardo (2013, p. 1): “(...) la interculturalidad se refiere a situaciones de encuentro, contacto o acciones conjuntas (o choque, o desencuentro, según el caso) entre individuos de distinta cultura (...)”.

En los cursos de español como segunda lengua en la Facultad de Español para no Hispanohablantes de la Universidad de la Habana el aula está marcada por situaciones de multiculturalidad e interculturalidad, ya que los estudiantes llegan de todas partes del mundo e interactúan siendo portavoces de sus culturas en los intercambios comunicativos que se producen naturalmente en la clase. Ahora bien, se podría decir que el proceso de interculturalidad aquí es doble, porque se establece entre los propios estudiantes y sus culturas distintas y al mismo tiempo entre estos y la cultura cubana, propia de la lengua meta que vienen a aprender o a perfeccionar.

Así cuando el estudiante se encuentre en una situación de comunicación real y espontánea fuera del aula deberá ser capaz de “hablar y actuar adecuadamente en contexto”, por lo tanto los profesores de lengua debemos prepararlo para que desarrolle la competencia intercultural, que como se afirmó anteriormente se define como “la capacidad del hablante de interactuar con otros, de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, de mediar entre estas perspectivas y ser conscientes de la diferencia”. Byram y Zarate (1997)

El concepto de competencia intercultural de Byram y Zarate (1997) tuvo influencias en la elaboración del Marco (2001)¹⁶⁰, documento rector junto al Plan Curricular del

¹⁶⁰ El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER o Marco), fue elaborado por el Departamento de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa, constituido por un grupo de expertos en lingüística aplicada y pedagogía. Su objetivo fue proporcionar una base común para la elaboración de

Instituto Cervantes¹⁶¹ de la práctica docente en el aula de ELE y EL2. El Marco si bien no hace referencia explícitamente al concepto de CI sí se basa en la formación del estudiante de lengua como hablante intercultural valorando el papel de la consciencia intercultural, así como de las destrezas y habilidades interculturales.

Asimismo, dentro de los objetivos generales del PCIC se encuentra formar al estudiante en las tres dimensiones siguientes:

- Como *agente social*: ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- Como *hablante intercultural*: ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- Como *aprendiente autónomo*: ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.

Como afirma (Crespo, 2012, p.30) es necesario ayudar al alumno a que forme su propia consciencia intercultural, definida en el Marco de esta manera (2002, p. 101):

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua

programas de lengua, orientaciones, diseños y reformas curriculares, manuales y para la evaluación de competencias. Se incorporaron descripciones de categorías de uso de la lengua, niveles comunes de referencia y escalas de descriptores de competencia idiomática, pautas para aplicaciones prácticas, etc.

¹⁶¹ El Plan Curricular del Instituto Cervantes contiene los Niveles de referencia para el español, por medio de los cuales se instaura el programa de enseñanza de ELE en España, atendiendo los contenidos del MCER. De igual forma, este documento oficial normaliza y da coherencia a la enseñanza del español que imparte el instituto en el mundo, además de orientar las acciones de enseñanza de español de otras comunidades de habla hispana que carecen de sus propios lineamientos curriculares.

materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales.

Posteriormente en el Marco se habla de las *destrezas y habilidades interculturales* (2002, p. 102). Entre estas se encuentran la capacidad de relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera, la sensibilidad cultural, las estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas para cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera. También se mencionan la capacidad para superar los malentendidos culturales y las relaciones estereotipadas.

En el mismo sentido, en el capítulo 10 (*Referentes culturales*) del PCIC se alude a la importancia de considerar la dimensión cultural de la lengua. Se especifica que los *saberes y comportamientos socioculturales* y las *habilidades y actitudes interculturales*, permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora, en la que se imbrican y conforman un modo de competencia intercultural.

Para el desarrollo de este trabajo resulta imprescindible la idea de Byram y Fleming (2001, p. 5) cuando se refieren a los componentes de la competencia intercultural, integrados por: las actitudes interculturales (*saber ser*), los conocimientos (*saber*), la habilidad para interpretar (*saber comprender*), la habilidad para descubrir e interactuar (*saber aprender/hacer*) y la consciencia cultural crítica (*saber comprometerse*). Lo anterior implica según Byram (2008, p. 163):

a.- “Saber ser”: Actitudes de curiosidad, apertura de miras, predisposición a no actuar desde el escepticismo hacia otras culturas, y a relativizar las creencias relacionadas con nuestra cultura.

b.- “Saber”: Conocimiento de los grupos sociales, de sus productos y prácticas, tanto en la cultura propia como en la del otro (el autor la identifica indiscriminadamente con el país), y de los procesos de la interacción social e individual.

c.- “Saber comprender”: Destrezas de interpretación y establecer relaciones: habilidad de interpretar un documento o evento de otra cultura, de explicar y relacionarlos con documentos de la cultura de uno.

d.- “Saber aprender /hacer”: Destrezas de descubrimiento e interacción: habilidad de adquirir conocimiento nuevo de una cultura, sus prácticas culturales y la habilidad de usar el conocimiento, las actitudes y las destrezas necesarias en una situación comunicativa e interactiva real, con todos sus condicionantes.

e.- “Saber comprometerse”: Consciencia crítica cultural/ educación política: la habilidad de evaluar críticamente y basándose en un criterio explícito, las perspectivas, prácticas y productos tanto del país y culturas de uno, como en las del otro.

Como señala (Illescas, 2015, p. 49):

la intención del modelo desarrollado por Byram es ofrecer nuevos objetivos para adquirir una competencia que incluya la posibilidad de una comprensión mutua en contextos interculturales, y que ayude al alumno de lengua extranjera (en su nuevo papel de intermediario, de hablante intercultural) a encontrarse con otras culturas.

Resulta esencial por otra parte, las ideas de Meyer (1991) quien comenta una manera de medir la adquisición de la competencia intercultural en niveles, distinguiendo tres (monocultural, intercultural y transcultural). A propósito, Ramírez y Ramírez (2014) señalan que:

En el primer nivel, el *monocultural*, la persona se basa mentalmente en su cultura. Su perspectiva es la de su propia cultura: se enfrenta a todas las acciones que realiza y soluciona todos los problemas con los que se encuentra de acuerdo con las normas, valores, interpretaciones y reglas de su propia cultura. En este nivel se mantienen los tópicos, prejuicios y estereotipos; en el segundo nivel, el *intercultural*, se encuentra mentalmente situado entre dos culturas. Sirviéndose de los conocimientos que tiene de la cultura extranjera es capaz de hacer comparaciones entre ambas culturas, señalar diferencias y explicarlas; en el tercer nivel, el *transcultural*, la persona se sitúa por encima de las culturas implicadas y,

a distancia, es capaz de tomar el papel de mediador entre culturas, que le permite seguir el principio de cooperación y comunicación. Además, la comprensión adquirida le permite desarrollar su propia identidad. (p.66)

Los niveles de Meyer (1991) también se relacionan con las siguientes ideas de Denis y Matas (2002) quienes en su texto *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*, se refieren al tránsito hacia la adquisición de la competencia intercultural. Para estas autoras este tránsito implica un cambio de actitud personal en los aprendientes de lenguas (e inevitablemente en el profesorado), cambio que tiene una estrecha relación con los aspectos emocionales, los cuales juegan un papel decisivo en todo el proceso de aculturación. Según Illescas (2015, p. 49), Denis y Matas (2002, p.31) señalan la progresión (cognitiva y afectiva) de dicho proceso, que parte de lo simple para llegar a lo complejo, y que además ha de tenerse en cuenta y debe guiar la elaboración de materiales para la clase de lenguas extranjeras y segundas. Dicho proceso pasaría por las siguientes etapas:

- *Sensibilización*: etapa en la que el aprendiz toma conciencia de su propia realidad (visión etnocéntrica) y de la realidad del otro (desde una perspectiva esencialmente exótica).
- *Relativización*: el aprendiz debe igualmente aprender a interpretar la situación en función del contexto, a tener en cuenta al emisor, el enunciado y la relación entre los interlocutores; a confrontar interpretaciones, a negociar el significado atribuido al lenguaje en una situación dada.
- *Organización*: etapa en la que el aprendiz relaciona su entorno cultural con lo que ha aprendido de la C2 (cultura meta). Conceptualiza la interculturalidad y subraya la heterogeneidad de otras culturas e individuos.
- *Implicación–interiorización*: durante esta última etapa, el aprendiz escoge las formas para preparar el encuentro con el otro. Se construye un sistema de referencias que le permite manejar situaciones interculturales nuevas y solucionar conflictos.

De ahí que resulte imprescindible que el estudiante de lengua desarrolle no solo la competencia comunicativa sino la competencia intercultural. Para lograrlo la autora

reconoce indiscutiblemente la necesidad de involucrarlo en experiencias de contacto con esa cultura meta o cultura ajena a la que accede; estas deberán ser guiadas por el profesor y podrán estar acompañadas de actividades de análisis crítico, por ejemplo (visitas y recorridos por lugares de interés histórico-social-cultural). Por otra parte, entre las actividades que se pueden desarrollar en el aula, se encuentra el análisis de documentos auténticos, explotación didáctica de material audiovisual (películas, series, programas de radio y TV, podcasts, videos, etc), dramatizaciones, juegos de roles y simulaciones, presentaciones orales y desarrollo de trabajos finales o proyectos.

A continuación, se proponen actividades que se adecuan a la taxonomía citada por Isabel Alonso y María Fernández, (2013, p. 200-201), las que podrán servir de guía para desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes de lengua.

I. Actividades de observación

Estas actividades sirven para explicitar las diferentes concepciones que poseen los estudiantes de la C2, así como para ampliarlas y completarlas a partir de la exposición a contenido cultural. En ellas suele emplearse la imagen y, por extensión, el mundo de los sentidos (con la percepción directa de olores, sabores, ruidos y observación visual). Además, la observación se puede realizar de manera directa (con fotografías, por ejemplo) o indirecta (a partir de relatos sobre contactos con la C2).

II. Actividades pensadas para afrontar y analizar el choque cultural

Ciertas actividades son especialmente aptas para que el estudiante explore sus reacciones ante un choque cultural y para ayudarlo a evitarlo o afrontarlo. Se trata de entrenarle en la tolerancia a la ambigüedad y en la incertidumbre que suele generar el encuentro intercultural. Una actividad de este tipo es contar experiencias que nos hayan sorprendido o situaciones conflictivas en las que no pudimos resolver un problema

III. Actividades de presuposición

La finalidad de estas actividades es observar las relaciones sociales en el contexto de la pragmática intercultural para determinar cómo se desarrollan, y así corregir las

conceptualizaciones erróneas que tenemos sobre el comportamiento intercultural. Se trata de hacer observaciones incidiendo en la elaboración y análisis de esquemas de conocimientos culturales previos.

IV. Actividades basadas en estereotipos

El estereotipo, como barrera cultural para el desarrollo de la CI, puede desembocar en intolerancia y por ello debe ser desmontado o al menos, matizado. Para ello, hay actividades que propician que el aprendiz reconozca –y además cuestione– su manera de sentir y pensar sobre el otro en función de sus preconcepciones, que están basadas en hechos reales pero que al fin y al cabo reflejan la realidad de forma parcial. Son útiles para este propósito los debates y las discusiones.

V. Actividades de comparación y contraste

En estas actividades se incide prioritariamente en el análisis y la comparación entre la C1 y la C2 objeto de estudio, tarea clave para contribuir al desarrollo de la CI y que supone una de las bases que sustenta el marco metodológico que seguimos.

VI. Actividades de situación

Aquí encontramos actividades de aprendizaje experiencial en las que los alumnos interpretan un determinado rol social en una situación dada: son actividades de simulación (donde los participantes se ubican en una situación concreta manteniendo su identidad), juegos de rol (los participantes adoptan un papel y se comportan de acuerdo con unas indicaciones) y dramatizaciones (que implican adoptar un papel y seguir un guión).

VII. Actividades de crítica constructiva

Este tipo de actividades pone el énfasis en la solución de un problema. Para eso se emplean técnicas como las simulaciones y juegos de rol ya vistos (pero aquí con el objetivo principal de resolver un problema), debates (que se planteen alrededor de una cuestión a la que hay que dar solución) y especialmente, estudios de caso.

CONCLUSIONES

Es innegable que las sociedades actuales son cada vez más multiculturales, así lo demuestra el hecho de que casi cualquier escenario social está marcado hoy por el diálogo entre sujetos de distinta cultura, ya sea en un plano local, nacional, regional o internacional. Esta realidad tremendamente rica y compleja constituye un desafío notable en cuanto urge establecer vínculos armoniosos y pacíficos entre las personas, participantes de estas interacciones culturales.

Si bien el mundo moderno está cada vez más interconectado, gracias al desarrollo de la tecnología y las comunicaciones, queda mucho por hacer en lo que concierne al desarrollo y práctica de la sensibilidad, la comprensión, la solidaridad, la conciliación, el diálogo y el respeto, elementos vitales para alcanzar la paz, al tiempo que se lucha contra la intolerancia, los estereotipos, la discriminación, el discurso del odio y la violencia. Disímiles organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de todo el mundo trabajan por la construcción de proyectos, colaboraciones, programas, ambientes de trabajo y educativos, basados en conciliar las diferencias, en aplacar sino erradicar los conflictos y en configurar las bases de una coexistencia pacífica.

En este contexto las personas en general y el alumnado universitario en particular, necesitan formarse con el fin de saber desenvolverse satisfactoriamente en un mundo cada vez más diverso, plural y complejo. Convivir, relacionarse y comunicarse adecuadamente con individuos de diferentes culturas requiere ciertas competencias entre las que se encuentran no solo las lingüísticas, sino también las sociales y las interculturales.

De manera general, para lograr que el estudiante de lenguas extranjeras y en particular, en este artículo, para el de español como segunda lengua, sea capaz de establecer diálogos interculturales exitosos es indispensable que desarrolle no solo su competencia comunicativa sino también su competencia intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, I y Fernández, M. (2013). Enseñar la competencia intercultural. Recuperado de [http:// www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)

[Austin, T.](#) (2000). "Para comprender el concepto de Cultura". UNAP Educación y Desarrollo, año 1, N° 1, marzo. Universidad Arturo Prat, Sede Victoria, Chile. Recuperado de: <http://files.bitacora4.webnode.es>

Barros, B. y Kharnásova, G. (2012). "La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual". *Porta Linguarum* 18: 115-31. Recuperado de: [http:// www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.(versión digital)

Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. Colección Cambridge de Didáctica de lenguas

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and relections*. Clevedon: Multilingual Matters.(versión digital)

Cátedra UNESCO- Diálogo intercultural. (2017). *Competencias Interculturales: marco conceptual y operativo*, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>

Centro Virtual Cervantes. (1997-2018). *Anuario 2012. El español y sus hablantes en cifras*. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es>. Consultado el 30 de marzo de 2020.

Consejo de Europa. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press [Traducido al español por el Instituto Cervantes (2001): "Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas"]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya 2001. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

Crespo, A. (2012). *Explotación didáctica de material fílmico en el aula de E/LE: efectividad y afectividad del cine de Pedro Almodóvar* (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba, España. Recuperado de [http:// hispanismo.cervantes.es](http://hispanismo.cervantes.es)

Cuba, L. (2016). *Memorias del programa de formación de jóvenes chinos en Cuba (septiembre, 2006- julio, 2016)*. La Habana, Cuba: Editorial UH. (Versión digital)

Denis, M y Matas, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier (Versión digital)

Illescas, A. (2015). *La competencia intercultural en la enseñanza de ELE: trabajo de campo sobre manuales y estudiantes de español* (Tesis de doctorado). Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://www.hera.ugr.es>

Infobae. (28 de noviembre de 2017). *572 millones de personas: el español continúa siendo el segundo idioma del mundo*. Recuperado de <http://www.infobae.com/america/cultura-america/2017/11/28/572-millones-de-personas-el-español-continua-siendo-el-segundo-idioma-del-mundo/>. Consultado el 4 de marzo de 2020.

Instituto Cervantes. Anuario "El Español en el mundo 2019". Recuperado de [http:// www.thisistherealspain.com](http://www.thisistherealspain.com). Consultado el 2 de febrero de 2020.

Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva. 2006. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Manga, A. (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. Recuperado de [http:// www.dialnet.unirioja.es](http://www.dialnet.unirioja.es)

Medardo, M. (2013). La interculturalidad y la enseñanza de lenguas extranjeras. Ponencia llevada a cabo en sesión científica del Departamento de Español. Facultad de Español para no hispanohablantes. Universidad de La Habana. (versión digital)

Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En D. Butjes y M. Byram (Eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards and Theory of Foreign Languages Education* (pp. 136-58). England: Multilingual Matters Ltd.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, UNESCO, París. Recuperado de <http://www.unesco.org>

Ramírez, A y Ramírez, M. (2014). *Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural de los asistentes de lenguas extranjeras*. (Tesis de maestría). Universidad Libre, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.repository.unilibre.edu.co>

Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: Reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum* (4), pp. 23-39. Recuperado de: [http:// www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)

Vilar, S. (2014). *El desarrollo de la competencia intercultural en un curso de español como lengua extranjera de contenidos* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <http://disposit.ub.edu/bitstream/svg-tesis>

PROPUESTA DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROGRAMA DOCENTE DE LA ASIGNATURA IDIOMA ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

Autora: Lic. Liliam Suardíaz del Río, liliam.sdr@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

Con la creciente atracción de los no hispanohablantes por la lengua española, Cuba, por su prestigio en el ámbito educativo, se ha constituido en un escenario seleccionado por extranjeros interesados en estudiar el español. Dentro de este contexto sobresale la Universidad de La Habana (UH), y en particular la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI) donde llegan estudiantes extranjeros con el objetivo de aprender nuestra lengua materna. Por este motivo, es imprescindible que los docentes estén respaldados de documentos normativos actualizados con el quehacer mundial en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y a su vez, teniendo en cuenta

el contexto político - social en el que se **enclava** nuestro proceso educativo, y donde la educación debe responder a las necesidades y buscar soluciones a los problemas existentes, al **centrarse** en los educandos, promover su formación integral, y prepararlos para la vida tanto laboral como social a través de estructuras y contenidos organizados, además de las experiencias de aprendizajes acumuladas. La presente investigación propone el perfeccionamiento del programa docente de la asignatura *Idioma Español para Extranjeros* del nivel principiante de una de las modalidades de curso de la FENHI.

Palabras claves: diseño curricular, programa docente, enseñanza de ELE, principiante

PROPOSAL FOR THE IMPROVEMENT OF THE TEACHING PROGRAM OF THE SUBJECT SPANISH LANGUAGE FOR FOREIGNERS OF THE BEGINNER LEVEL OF SHORT COURSES OF THE SPANISH FACULTY FOR NON-SPANISH SPEAKERS

SUMMARY

With the growing attraction of non-Spanish speakers to the Spanish language, Cuba, due to its prestige in the educational field, has become a scenario selected by foreigners interested in studying Spanish. Within this context, the University of Havana (UH) stands out and in particular the Faculty of Spanish for Non-Hispanic Speakers (FENHI) where foreign students arrive with the aim of learning our mother tongue. For this reason, it is essential that teachers are supported by normative documents updated with the global work in the teaching of Spanish as a foreign language (ELE). And in turn, taking into account the political - social context in which our educational process is embedded, and where education must respond to needs and seek solutions to existing problems, by focusing on learners, promoting their comprehensive training, and preparing them for life both labour and social through organized structures and content, in addition to accumulated learning experiences. This research proposes the improvement of the teaching program of the subject *Spanish Language to Foreigners* of the beginner level of one of the FENHI course modalities.

Key-words: curricular design, teaching program, teaching Spanish as a foreign language, beginner

INTRODUCCIÓN

La educación es un fenómeno social, un proceso de socialización entre personas a través del conocimiento, de la cultura, de los valores, etc. La finalidad de la educación atañe al ser humano en su totalidad. Es un proceso de transformación, de desarrollo tanto para el individuo como para la sociedad.

Así, en este mundo globalizado económicamente, estimulado por el crecimiento de los medios de comunicación y el uso de las redes sociales, se han generado nuevas y disímiles formas de acceder al conocimiento, a oportunidades laborales y al desarrollo

profesional, lo que reclama de manera creciente la necesidad de dominar un segundo idioma.

El dominio de más de una lengua, como vía para la comunicación entre los seres humanos, no solo permite el acercamiento entre las naciones y el intercambio cultural, sino que posibilita el acceso a los distintos saberes del conocimiento humano y facilita la inserción de las personas en una sociedad cada vez más desarrollada, científica y tecnológicamente (Cáceres, 2018).

Por este motivo, crece vertiginosamente el interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras, las cuales pueden tener puntos de contacto o no con la lengua materna de los aprendices. La demanda del aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) no ha sido ajena a estos beneficios y se ha incrementado en los últimos tiempos, en particular por las potencialidades que tiene la región latinoamericana para los fines mencionados.

Con la creciente atracción de los no hispanohablantes por la lengua española, Cuba, por su prestigio en el ámbito educativo, se ha constituido en un escenario seleccionado por extranjeros interesados en estudiar el español. Dentro de este contexto sobresale la Universidad de La Habana (UH), donde llegan estudiantes extranjeros con el objetivo de aprender nuestra lengua materna.

Así, en el Departamento de Lengua y Comunicación de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI)¹⁶², desde el siglo pasado, se imparten clases de español a extranjeros. Se ofrecen distintos tipos de cursos como: los de larga duración (CLD), los preparatorios, y los cursos de corta duración (CCD), entre otros. Estos últimos son cursos breves e intensivos, con gran carga lectiva diaria y se dividen en cinco niveles (principiante, elemental, intermedio, avanzado y superior) de acuerdo con el dominio de la lengua que posean los estudiantes.

De acuerdo con la teoría marxista-leninista, como “el lenguaje se desarrolla solo mediante la comunicación activa en la sociedad” (Antich *et al.*, 1986: 60), la enseñanza – aprendizaje de la lengua debe realizarse a través de orientaciones explícitas, precisas y a la vez flexibles en un proceso que debe estar respaldado por un currículo que figure

¹⁶² Antiguo Departamento de Español de la Facultad de Lenguas Extranjeras

como el cimiento para la homogeneidad en el quehacer de los docentes. Asimismo, la enseñanza de una lengua extranjera no debe estar desligada de los estudiantes a los que se dirige, de sus necesidades y de sus intereses.

Por este motivo, la presente investigación persigue como objetivo general: Fundamentar una propuesta de rediseño para el programa docente de la asignatura *Idioma Español para Extranjeros* del Nivel Principiante de los Cursos de Corta Duración de la FENHI de la UH.

DESARROLLO

En la FENHI, en los últimos años, se han realizado algunas investigaciones¹⁶³ en las que se han detectado algunas deficiencias en el diseño del programa docente de la asignatura *Idioma Español para Extranjeros* del Nivel Principiante de los Cursos de Corta Duración. Es por esto que, el Departamento de Lengua y Comunicación muestra un gran interés en la actualización de todos los programas correspondientes a los diferentes niveles que conforman este tipo de curso en particular. Como en estos cursos, se insertan estudiantes de intercambio, grupos de verano, etc., es imprescindible perfeccionar la calidad de su proceso docente, principalmente, para estar en consonancia con los cambios que se van produciendo en la enseñanza de ELE. Esta situación generó *en la investigadora* inquietudes y se elaboraron cuestionarios para verificar la situación problemática existente.

Las encuestas aplicadas a los docentes relevaron que algunos de ellos, a pesar de los años de experiencia en este tipo de enseñanza, no han impartido este nivel en la institución. Por otro lado, algunos ni siquiera utilizan el programa del curso objeto de estudio, como documento curricular para la planificación de sus clases sino que apoyan su gestión en otra documentación curricular. La mayoría coincide *con la autora* en que es necesario hacer un reajuste en los contenidos del programa objeto de estudio,

¹⁶³ *Estrategia linguodidáctica para perfeccionar el proceso de enseñanza de la pronunciación en las clases de español como lengua extranjera en los Cursos de Corta Duración, nivel principiante* de Tania Silverio Pérez (2014) y *Estrategia linguodidáctica sustentada en MOODLE para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de español como lengua extranjera (2018). (Nivel principiante)* de Diana Rosa Cáceres León

perfeccionar sus objetivos y resolver carencias materiales que dificultan el uso de los medios.

Apuntes teóricos imprescindibles

Según Carlos M. Álvarez de Zayas, “el **diseño curricular**¹⁶⁴ es el proceso que mediatiza el mundo de la vida con el mundo de la escuela y que determina el resultado o currículo que se espera alcanzar en la formación del escolar” (2001). Utiliza el concepto de *diseño curricular* como sinónimo de *proceso* y el de *currículo* como *resultado*. Este último lo considera el “mediador entre el proyecto histórico – cultural de una sociedad y el proyecto formativo de una institución docente. Es el puente entre dos mundos, el social y el de la escuela...”

El término *curriculum*, en palabras de Díaz *et. al.* (s/f), se podría decir que tiene tantas definiciones como autores lo han estudiado. Históricamente ha sido dotado de muchos significados, pero **nuestra obra** coincide con el propuesto por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana, que lo define como

un proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje, articulados en forma de propuesta político-educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular, con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en un país determinado. (Sanz et. al., 2003).

Esta definición se tiene en cuenta pues en ella se tiene en cuenta el contexto político - social en el que se **enclava** todo proceso educativo, y donde la educación debe responder a las necesidades y buscar soluciones a los problemas existentes, al **centrarse** en los educandos, promover su formación integral, y prepararlos para la vida tanto laboral como social a través de estructuras y contenidos organizados, además de las experiencias de aprendizajes acumuladas.

¹⁶⁴ El resaltado es mío.

Sanz explica que dentro del diseño curricular de una Institución de Educación Superior es habitual la focalización en la elaboración de tres documentos esenciales: *el perfil profesional, el plan de estudios y los programas docentes*. Estos últimos pueden ser, a su vez, de tres tipos: sintéticos, analíticos y guías (Sanz et. al., 2003). La presente investigación centra la atención en el momento del diseño curricular y específicamente en el documento del **programa docente analítico** de la asignatura *Idioma Español para Extranjeros*, por lo que resulta imprescindible precisar la definición que se asume en esta investigación.

Se entiende que los “programas analíticos están referidos a los contenidos y actividades concretas que han de realizarse en las distintas unidades organizativas” (Sanz et. al., 2003). Con ellos, se proporciona al docente un patrón común de trabajo para con sus estudiantes en la planificación del proceso enseñanza – aprendizaje, en este caso de la lengua española como lengua extranjera.

Estructura de los programas docentes analíticos

Según la Resolución No. 2/2018 del Ministerio de Educación Superior y acorde con lo que plantea también la Dra. C. Herminia Hernández Fernández (en Sanz et. al. 2003), este tipo de programas debe incluir:

- Datos generales (nombre; ubicación en semestre, trimestre, año, módulo; número total de horas o créditos por formas de enseñanza)
- Marco de Referencia o Fundamentación del Programa, que incluya la relación de ese programa con otros del plan del estudio, en cuanto a:
 - si es un programa “fuente” o un programa “receptor”
 - su ubicación dentro de una disciplina o área de conocimiento
 - su objeto de estudio y sus métodos y procedimientos esenciales
- Objetivos Generales a lograr al concluir el programa
- La relación de temas, definiéndose para cada uno: los objetivos, el contenido, la cantidad de horas y su distribución por formas organizativas y tipos de clase, y la evaluación.

- Sistema de evaluación
- Indicaciones metodológicas o instrumentación didáctica
- Texto básico y otras fuentes bibliográficas

Nivel principiante

El nivel principiante tiene como peculiaridad que es el nivel de partida, en el que el estudiante generalmente no posee, o tiene muy ínfimos, conocimientos sobre el idioma español. En él se crean las *bases* para el posterior desarrollo del estudiante en la lengua extranjera (LE) (Silverio, 2014).

Los Cursos de Corta Duración son intensivos, con una gran carga lectiva y de contenido en un breve período de tiempo (80 horas presenciales distribuidas en cuatro semanas). Por otro lado, es fundamental destacar la heterogeneidad de los aprendices que conforman los grupos de estos cursos. Los estudiantes poseen diferencias culturales, lingüísticas y etarias; asimismo sus necesidades, motivaciones e intereses en relación con la lengua española difieren unos de otros.

Los estudiantes al terminar el Curso de Corta Duración, “habrán adquirido una competencia comunicativa que les posibilitará interactuar con hispanohablantes sobre temas de poca complejidad de las escenas sociocotidiana y cultural” (Programa de la asignatura *Idioma Español para Extranjeros*, 1992).

Este nivel se corresponde con el A1 (Acceso) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002). Los estudiantes deben ser capaz de:

- Comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.
- Presentarse a sí mismo y a otros y pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.
- Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Por todo lo anteriormente expuesto queda explicitado que el proceso de enseñanza - aprendizaje de ELE, en este nivel en específico, debe estar respaldado por documentos

normativos actualizados que proporcionen al docente de herramientas eficaces para su mejor desenvolvimiento y comprensión por parte del estudiantado.

Propuesta de perfeccionamiento del programa docente

A partir de las deficiencias encontradas en el programa docente objeto de estudio, se proponen como punto de partida, hacer los siguientes cambios:

- Reformulación de los objetivos: pues muchos no están redactados en función de la habilidad que se aspira a desarrollar, “no se encuentra en el programa ningún objetivo referido a valorar positivamente la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes” (Cáceres, 2018).
- Reajuste en los contenidos: teniendo como premisa los intereses de los estudiantes.
- Actualización de la relación de temas: es posible agregar nuevos temas, en correspondencia con la situación actual mundial de salud, la historia y la cultura de Cuba siempre acorde con los intereses de los estudiantes.
- Medios de enseñanza: ya que no se hace mención a la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) por parte de los docentes.
- Sistema de evaluación: porque no se explicitan los medios e instrumentos de evaluación ni se determinan los indicadores.

CONCLUSIONES

Todo proceso de enseñanza – aprendizaje debe estar respaldado por documentos normativos que guíen el quehacer de sus docentes. Estas son las herramientas, que sustentadas en referentes contemporáneos y de acuerdo con las exigencias de formación actual, permitirán un mejor funcionamiento en toda su planificación y elevarán la calidad de la docencia.

Justamente, todo lo expuesto con anterioridad, es lo que se pretenden lograr en esta investigación, teniendo en cuenta, además, las peculiaridades que caracterizan a este tipo de cursos en particular.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez de Zayas, C. M. (2001). *El diseño curricular*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba

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

Cáceres, D. (2018). *Estrategia linguodidáctica sustentada en MOODLE para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de español como lengua extranjera. (Nivel principiante)*. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Lingüísticas. Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana.

Díaz, A. y Cameo, M. (2014). *Epistemología y educación*. Articulaciones y convergencias. Espacio Interdisciplinario. Universidad de la República de Uruguay

Díaz-Barriga, F., Lule, Ma., Pacheco, D., Rojas-Drummond, S. y Saad, E. (1981): *Metodología de diseño curricular para educación superior*, en revista Perfiles Educativos, México.

Hernández, A. (2012). *Una Visión Contemporánea en el proceso de enseñanza aprendizaje. Didáctica básica para el estudio de la psicología*. Selección de lectura. Ed. Félix Varela. La Habana. p.45.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. (2002). Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf. Consultado: 19-11-2020.

Sanz, T., González, M., Hernández, A. y Hernández, H. (2003). *Curriculum y formación profesional*. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, La Habana.

Silveiro, T. (2014). *Estrategia linguodidáctica para perfeccionar el proceso de enseñanza de la pronunciación en las clases de español como lengua extranjera en los Cursos de Corta Duración, nivel principiante*. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Lingüísticas. Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana.

Plan Curricular del Instituto Cervantes. (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera*. Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.

PROPUESTA DE SITUACIONES COMUNICATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES

Autoras: MSc. Adriana V. Pérez Delgado, adrianapd@fp.sld.cu
Lic. Noemí V. Díaz Ariosa, noemi.75@fp.sld.cu

Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana (Cojímar)

RESUMEN

El presente trabajo propone situaciones comunicativas, para el desarrollo de la comunicación oral en estudiantes no hispanohablantes, agrupadas por las funciones comunicativas de: narrar, dialogar, describir, exponer, argumentar y reflexionar. Se asume la definición de aprendizaje - desarrollador ofrecida por Rico(2007) que expresa: "Es el momento del proceso educativo donde la actividad conjunta del maestro y los alumnos alcanza un mayor nivel de sistematicidad, intencionalidad y direccionalidad, es

el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus diversas formas organizativas y, muy especialmente en la clase, pues allí es donde la acción del maestro se estructura sobre determinados principios didácticos, que le permiten alcanzar objetivos previamente establecidos en los programas, así como contribuir a aquellos más generales que se plantean en el proceso educativo en su integralidad". (Rico P. 2007: Principales fundamentos teórico-metodológicos de la concepción desarrolladora) De igual forma se asume el concepto de situación comunicativa que ofrece la investigadora Ansalone (1999) y que dice así: Es el conjunto de elementos que participan en un acto de comunicación, tales como la personalidad del emisor y del receptor, el momento en que se produce la comunicación y el contexto que la rodea. El contexto está constituido por las circunstancias sociales, culturales e históricas que rodean la producción de un texto. (Ansalone C. Leer y producir textos). Las situaciones comunicativas permiten la integración de los componentes de la lengua y contribuyen a que los estudiantes alcancen los niveles B-1 y B-2.

Palabras Claves: comunicación, funciones comunicativas, situaciones comunicativas.

COMMUNICATIVE SITUATIONS PROPOSAL FOR THE DEVELOPMENT OF ORAL COMMUNICATION IN NON-HISPANIC SPEAKING STUDENTS

SUMMARY

This work proposes communicative situations, for the development of oral communication in non-Spanish-speaking students, grouped by the communicative functions of: narrating, discussing, describing, exposing, arguing and reflecting. The definition of learning-developer offered by Rico (2007) is assumed, which states: It is the moment of the educational process where the joint activity of the teacher and the students reaches a higher level of systematicity, intentionality and directionality, it is the.(Rico P. 2007: Main theoretical-methodological foundations of the developer conception) . In the same way, the concept of communicative situation offered by the researcher Ansalone (1999) is assumed, and it says thus: It is the set of elements that participate in an act of communication, such as the personality of the sender and receiver, the moment in which communication and the surrounding context occurs. The context is constituted by the social, cultural and historical circumstances that surround the production of a text. (Ansalone C. Read and produce texts). Communicative situations allow the integration of language components and help students reach levels B-1 and B-2.

Key Words: communication, communicative functions, communicative situations.

INTRODUCCIÓN

El mundo actual caracterizado por la globalización neoliberal ha tenido consecuencias nefastas para los países subdesarrollados, el acceso a los estudios médicos se ha convertido en privilegio de unos pocos, de ahí que Fidel con su humanismo y genialidad ha hecho posible que jóvenes de diferentes latitudes, tengan la oportunidad de hacerse

médicos con la convicción de poner la medicina al servicio de los desposeídos y no en un modo de enriquecimiento, sino de lucha por la vida y su calidad.

No existe otro modelo de formación de un médico en el mundo que se acerque al modelo cubano, pero exige del estudiante no hispanohablante el conocimiento del español como segunda lengua para poder comunicarse, comprender y producir textos coherentes que le faciliten graduarse y comunicarse con los pacientes de habla española con los que habrá de interactuar y diagnosticar certeramente.

La necesidad de lograr un desempeño aceptable de la comunicación oral para los estudios de medicina, que habrán de emplear en su carrera los estudiantes no hispanohablantes, ha motivado a las autoras a trazarse el siguiente objetivo:

Objetivo: Proponer situaciones comunicativas para el desarrollo de la comunicación oral en estudiantes no hispanohablantes.

Desde su significación práctica puede señalarse que las **situaciones comunicativas** tienen un carácter desarrollar porque los estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje al participar de forma activa y consciente, reflexiva y regulada, donde emplean las funciones comunicativas trabajadas en los libros: "Aprendamos Español", Primera y Segunda Partes, de manera que alcancen los niveles B-1 y B-2, al mismo tiempo que transcurre de forma alegre, dinámica y creadora, pudiera afirmarse que contribuyen al enriquecimiento de los materiales metodológicos que posee el Departamento de Idioma Español .

DESARROLLO

El lenguaje es un valioso instrumento de comunicación y comprensión humana. Surgió por la necesidad del hombre de vivir en sociedad. Es la fuente de la cual fluye la comprensión del mundo. Quien tiene más vocabulario, es decir, más distinciones lingüísticas almacenadas en su cerebro percibe mejor la realidad.

El mundo se va haciendo consciente a través del lenguaje y en gran medida surge a partir de él. Las relaciones fundamentales del hombre con su realidad íntima y con la que lo rodea dependen de manera decisiva del lenguaje.

Es un instrumento del pensamiento verbal abstracto, participa activamente en la elaboración del pensamiento. Pensamiento y lenguaje se condicionan mutuamente: la palabra es necesaria para que surja el pensamiento, y el pensamiento es la condición necesaria para el surgimiento de la palabra.

La teoría marxista caracteriza al lenguaje como fenómeno social en el curso del desarrollo de la producción social; además de vía de coordinación de la actividad de los hombres y de cada individuo, juega al mismo tiempo un papel importante en la formación de la conciencia.

La concepción histórico – cultural desarrollada por L. S. Vygotsky(1977) demuestra el valor de la actividad y la comunicación en la socialización del individuo desde una posición dialéctico materialista.

Vygotsky consideraba:

... los seres humanos se desarrollan en una formación histórico – cultural dada, creada por la propia actividad de producción y transformación de su realidad y es por medio de la actividad humana que se produce el desarrollo de los procesos psíquicos y la consiguiente apropiación de la cultura por lo que implica la comunicación entre las personas. (Vygotsky, S.1977 Pensamiento y Lenguaje)

El proceso de transformación del hombre, en ser humano, no es posible fuera del contexto social, en el cual se apropia de toda la experiencia histórico-cultural acumulada en los objetos y fenómenos del mundo material y espiritual que le rodea, y que le es transmitida por los demás hombres en una actividad conjunta, en la que recibe la experiencia social, y se le enseñan los modos de la actividad práctica e intelectual para actuar sobre ese mundo de objetos materiales y espirituales creados por la humanidad durante siglos.

La comunicación ha sido objeto de estudio de numerosas disciplinas, desde las ciencias sociales y humanas hasta la cibernética.

La función comunicativa del lenguaje hace posible la expresión de significados por medio de las palabras que tienen un contenido semántico adquirido a través de la humanidad, y que se expresa y comunica por medio del lenguaje, con prioridad desde

la existencia del hombre. Engels (1876), se refirió a la importancia del trabajo y al surgimiento de la palabra articulada sustentando así la importancia de la **comunicación** como la base de la **actividad** y como factor determinante para la condición humana; a la vez que explicaba su desarrollo a partir del resultado de la perfección que fue alcanzando la materia altamente organizada (cerebro) ligada a las necesidades que fueron teniendo aquellos hombres primitivos de estrechar sus lazos ante nuevas realidades que se iban haciendo cada vez más complejas y que permitieron conjuntamente la evolución del pensamiento. (Engels 1876, El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre)

El que habla, expresa las ideas que desea comunicar: pasa del pensamiento al lenguaje. El que escucha interpreta lo que dice su interlocutor: pasa del lenguaje al pensamiento. La actividad mental tiene lugar tanto en la palabra como en las imágenes.

El desarrollo de la Pedagogía ha observado pasos más certeros acerca de la lingüística textual, los estudios han demostrado que se quiere lograr un hombre que desarrolle potencialidades comunicativas. Esta realidad constituye un reto permanente de los profesores que tienen la difícil y noble tarea de enseñar a comprender y construir textos de forma coherente en español como segunda lengua a estudiantes no hispanohablantes, en dependencia de las necesidades comunicativas en las que debe interactuar.

El objetivo básico del español como segunda lengua es formar comunicadores eficientes y para ello es importante favorecer situaciones comunicativas en contextos adecuados que permitan al futuro médico evidenciar el dominio práctico del español al escuchar y comunicarse verbalmente y por escrito, con unidad, coherencia, claridad, emotividad, fluidez y corrección, en el cual se exprese con un vocabulario ajustado a las normas éticas.

El trabajo con las habilidades comunicativas hablar, escuchar, leer y escribir debe crear fuertes incentivos para que el estudiante no hispanohablante pueda dialogar, narrar, describir, exponer, argumentar y realizar una reflexión cada vez más consciente de las tareas que habrá de afrontar en su larga carrera de Médico General Integral. Saber corregir atinadamente lo que dice, cómo lo dice y lo que escribe son tareas que deben

conducir a la obtención de un aprendizaje idiomático con un desarrollo adecuado de su comunicación oral.

Se asume como definición Roméu (2004) define la Comunicación oral como un proceso productivo de comunicación mediante el cual el emisor que se expresa estructura coherentemente el discurso oral, teniendo en cuenta los medios comunicativos o valiéndose de estrategias discursivas y como estos se dan en determinada **situación comunicativa**, ofrece la definición siguiente: conjunto de los elementos que participan en un acto de comunicación tales como: la personalidad del emisor y la del receptor, el momento en que se produce la comunicación y el contexto que los rodea. De ahí que expresa acerca del contexto lo siguiente: El contexto está constituido por las circunstancias sociales, culturales e históricas que rodean la producción de un texto. (Roméu Angelina, 2004 Teoría y práctica del análisis del discurso)

Se asume la definición de aprendizaje - desarrollador ofrecida por Rico(2007) que expresa: “ Es el momento del proceso educativo donde la actividad conjunta del maestro y los alumnos alcanza un mayor nivel de sistematicidad, intencionalidad y direccionalidad, es el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus diversas formas organizativas y, muy especialmente en la clase, pues allí es donde la acción del maestro se estructura sobre determinados principios didácticos, que le permiten alcanzar objetivos previamente establecidos en los programas, así como contribuir a aquellos más generales que se plantean en el proceso educativo en su integralidad”. (Rico P. 2007: Principales fundamentos teórico-metodológicos de la concepción desarrolladora).

El concepto de Aprendizaje desarrollador debe ser bien comprendido y expresa(Rico 2007): Es el proceso de apropiación de la cultura por el estudiante, bajo condiciones de orientación e interacción social donde hace suya esa cultura, requiere de un proceso activo, reflexivo, regulado, mediante el cual aprende, de forma gradual, acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, las formas de interacción social, de pensar, del contexto histórico-social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo. (Rico, 2007, Principales fundamentos teórico-metodológicos de la concepción desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje)

La adopción de una concepción desarrolladora de la enseñanza de la lengua debe suponer atender a las dimensiones e indicadores de un aprendizaje desarrollador: Cognitiva, Reflexiva Reguladora y Afectiva motivacional y a la diversidad de usos verbales que se utilizan en la comunicación y establecer los nexos entre el estudio de las estructuras lingüísticas y las necesidades comunicativas de los hablantes en diferentes contextos, a partir de las concepciones de una didáctica del habla.

Se conoce que para que un individuo llegue a convertirse en un comunicador competente debe comprender lo que otros exponen, poseer una cultura lingüística y literaria adquirida en el proceso de análisis de diferentes textos coherentes a partir de la situación comunicativa en que se encuentre.

Lo que obliga a hacer una breve referencia acerca de los diferentes tipos de textos, contentivos de las formas elocutivas que en el proceso de enseñanza-aprendizaje devienen en funciones comunicativas indispensables para el logro de la comunicación oral:

Dialogados: El diálogo es eminentemente oral, es la forma natural de la comunicación humana, en la que está presente el emisor, receptor y mensaje. Debe reunir una serie de cualidades que permitan ofrecer una visión lo más exacta posible de su realidad oral. El diálogo debe ser natural, claro, significativo y matizado. Este tipo de texto descansa en la conversación, porque el diálogo es una conversación entre dos o más personas que exponen sus opiniones alternativamente. El mundo de hoy para su entendimiento exige del diálogo, de la comprensión del otro y de hallar en conjunto soluciones viables que permitan la toma de acuerdos para lograr un mundo mejor.

Narrativos: La narrativa es casi tan antigua como el hombre mismo, en ella se recogen las tradiciones de los pueblos que se han ido perfeccionando hasta llegar a las formas más acabadas de la narrativa contemporánea. La narración es una forma literaria sumamente compleja que abarca desde los relatos más breves, como anécdota, hasta lo más extensos y complejos como la novela. Responde a la estructura introducción, desarrollo y desenlace. Su característica esencial es que se cuenta, narra algo, es la reproducción creadora de un texto literario elaborado por un artista, que es el escritor. Admite cambios, pero resulta importante que no se modifique su esencia, que se

comprenda su idea central, que se capten las relaciones lógicas que se establecen entre los personajes.

Descriptivos: La descripción es la representación, mediante el lenguaje de los objetos, seres o fenómenos de la realidad. La precisión de la representación de lo que se expresa dependerá exclusivamente de las palabras. Una buena descripción debe reunir una serie de cualidades tales como la vitalidad, la energía, el realismo, el relieve, la plasticidad, la concisión y la sencillez, tal y como lo hace el pintor con sus colores y pinceles. Quiere esto decir que el objeto descrito debe ser visto por los ojos de la imaginación como si se tuviera delante. Por eso describir es una actividad difícil y una habilidad que requiere mucha ejercitación. Al describir hay que tener en cuenta los aspectos externos e internos de lo que se describe. Las descripciones se clasifican según su carácter, según la intensión del sujeto, según la relación del movimiento espacial sujeto-objeto y según el dinamismo del objeto.

Expositivos: La exposición trata de la presentación ordenada de los conocimientos que sobre un determinado tema posee el expositor, ante un auditorio. El propósito de la misma puede variar: para informar, para persuadir. Lo esencial es expresarse con coherencia, consecutividad y orden lógico, pues la explicación debe ser completamente comprendida por el oyente. La exposición exige de una planificación previa (a efectos de desarrollar el tema de forma ordenada). Maneja códigos no verbales como gestos, posturas, soportes visuales. Requiere la utilización adecuada de las pausas y una articulación clara y precisa.

Argumentativos: Predomina la exposición de ideas, a través de las cuales se ofrecen razones, criterios y se fundamenta una posición determinada. Las opiniones y argumentos dados reflejan acuerdos o desacuerdos con relación a un tema, a las acciones de los personajes de las lecturas o a cualquier asunto en general. El propósito comunicativo principal es convencer, persuadir, dar elementos razonables.

La tarea del docente en este momento de enseñanza inicial es la de programar actividades para enseñar a construir textos, guiarlos para que reflexionen sobre: cómo narro un cuento; cómo describo un lugar, un objeto, un animal; cómo converso, cómo

actúo... Ello hará que comiencen a interiorizar distintos formatos textuales e interactuar con las diversas estructuras.

Cassany (1994) expresa que: Cuando una persona es capaz de poseer de forma estable y sistemática una comunicación oral ajustada a los diferentes contextos, situaciones comunicativas y características de él o los receptores, se está en presencia de lo que (Cassany (1994) ha dado en llamar, *un buen hablante*.

A continuación, se presenta la propuesta de situaciones comunicativas para contribuir a la comunicación oral de estudiantes no hispanohablantes.

Propuesta de situaciones comunicativas:

➤ **Para dialogar**

Qué le dirías, le preguntarías a un familiar, amigo, vecino, compañero, enamorado, si te lo encuentras inesperadamente en un lugar donde has ido de paseo, visita, a merendar, a comprar... Imagina tus preguntas y las respuestas que te daría. En dúo resulta más atractiva esta actividad, es conveniente que se intercambien los roles de emisor y receptor en cada dúo, deben acordar cómo lo harán. Puede ser competitivo y ganará el que realice el mejor diálogo, no habrá perdedores porque todos serán premiados por el esfuerzo.

Frente a frente con... Imagina que estés frente a frente con una persona a la que quieres expresarle tu acuerdo o desacuerdo, por algún favor recibido o una mala acción que haya tenido contigo, ¿cómo comenzarías esa conversación que has deseado y que te tenía alegre o preocupado? **Estas expresiones pueden ayudarte: No/sí me gustó que..., Me pareció bien..., Actuaste correctamente..., Te comportaste mal porque..., Me sorprendió que..., Me impresionó tu...**

➤ **Para describir**

Personaje incógnito: Después de observar varios personajes históricos, políticos, o culturales, se puede pedir a los estudiantes que caractericen uno de ellos, para que el grupo lo identifique. Es más dinámico si se hace por equipos,

un miembro lo caracteriza y el equipo contrario debe adivinar quién es ese personaje. Ganará el equipo más original y coherente en su descripción. Los personajes pueden ser de sus países, de Cuba o de ambos.

Vamos a inventar un personaje, un animal fantástico, otro planeta, una planta... Los estudiantes pueden apoyarse en sus vivencias, sus conocimientos, que poseen de aventuras, películas, teleseries, en fin deben echar a volar su imaginación y construir un personaje para presentarlo a los demás, sería muy bueno que lo dibujaran y pasaran al frente del aula a describir su creación. Esta actividad en equipos resulta muy divertida y se produce una interrelación muy favorable todos hablan y aportan sus ideas.

➤ **Para narrar:**

Mi encuentro con... Los estudiantes narrarán sus impresiones y vivencias a partir de un posible encuentro con un personaje famoso de una película, teleserie, novela u otro que sea de su interés o anhelo. ... (Pretérito y copretérito)

Selecciona y habla. Se les presentará a los estudiantes varias frases inconclusas para motivarlos a hablar sobre un determinado material que se vaya a analizar. por ej.: el medio ambiente, el deporte, las vacaciones...Estas pueden ser: Yo quiero decir que..., Necesito decir que..., Por qué no decir que..., entre otras. (Presente del modo indicativo)

Qué pasaría si...Me embarazo durante la carrera, Dos compañeros se enamoran en Cuba y son de distintos países, Dos personas aman al mismo hombre o mujer, Se encuentran con un animal prehistórico. Los estudiantes deben continuar la historia, organizar una introducción, un desarrollo y un final que debe ser feliz, no trágico. Puede realizarse individual o en tríos, en dependencia del interés del docente. (Acercamiento al pospretérito)

Algo más sobre narrar: Pueden indicarse actividades como las siguientes:

- ✓ Narrar cuentos a partir de ilustraciones sugerentes
- ✓ Narrar a partir de imágenes plásticas o auditivas
- ✓ Ilustrar cuentos. Intercambiar dibujos para hacer nuevos cuentos

- ✓ Narrar a partir de un principio o del final, elaborar la trama de un cuento dándoles el principio y el final.
- ✓ Narrar a partir de un cuento breve dado y hacer que introduzcan cambios, por ej.: los personajes, el lugar, etc.
- ✓ Crear un cuento colectivo

➤ **Para argumentar:**

Busquemos las palabras apropiadas para dar razones o el porqué de la actitud asumida, sea positiva o negativa, por una persona o personaje, según corresponda a cada equipo. Cada equipo deberá defender con sólidos argumentos, con ejemplos concretos el porqué de su selección. Gana el equipo que utilice de forma más apropiada las palabras y presente ejemplos o argumentos más sólidos. (Descripción y argumentación)

Correspondencia filmográfica. Se orientará a los estudiantes que seleccionen un personaje de una película observada y opinen sobre la actuación de algún personaje. Se recomienda una película polémica, por ej. Sin boleto de regreso, Benny Moré, donde fluyan las contradicciones de género, el alcoholismo u otra situación que provoqué diferentes puntos de vista acerca de un mismo problema. Debe ser un debate de ideas o concepciones.

➤ **Para exponer:**

Las drogas y sus peligros: De igual forma puede desarrollarse en equipos y ofreciendo temáticas para facilitar la exposición. Es conveniente observar una película que aborde esta temática, por ej.: La que trata sobre Benny Moré es apropiada para el tratamiento del alcoholismo

El SIDA y el amor: Los estudiantes por equipos pueden investigar sobre esta enfermedad del mundo de hoy y dividir en diferentes temáticas el trabajo de cada equipo, por ej.: ¿Qué es el SIDA?, ¿Qué es el VIH?, ¿El SIDA tiene cura? Tratamiento que se da en Cuba a estos enfermos, Un amor protegido, entre otros. Deben auxiliarse de medios para demostrar su exposición, pueden visitar

el Centro de Educación Sexual en el Vedado (allí les facilitan propagandas y les ofrecen explicaciones) Puede incluirse como práctica situacional.

Mi proyecto de vida. Cada estudiante debe realizar su proyecto futuro para explicarlo al grupo. Es una actividad seria, bien pensada, relacionada con su realidad, sus aspiraciones. Pueden presentar un esquema donde programen el tiempo por años, las actividades a vencer. Es importante la planificación previa, expresarse con coherencia, consecutividad y orden lógico, porque la explicación debe ser comprendida por el oyente. Estas puntualizaciones son válidas para toda actividad de esta naturaleza.

➤ **Para reflexionar: Empleo de algunas funciones comunicativas trabajadas**

Texto: QUIERO

- Quiero que me oigas, sin juzgarme.
- Quiero que opines, sin aconsejarme.
- Quiero que confíes en mí, sin exigirme.
- Quiero que me ayudes, sin intentar decidir por mí
- Quiero que me cuides, sin anularme.
- Quiero que me mires, sin proyectar tus cosas en mí.
- Quiero que me abrases, sin asfixiarme.
- Quiero que me animes, sin empujarme.
- Quiero que me sostengas, sin hacerte cargo de mí.
- Quiero que me protejas, sin mentiras.
- Quiero que te acerques, sin invadirme.
- Quiero que conozcas las cosas mías que más te disgusten,
que las aceptes y no pretendas cambiarlas.
- Quiero que sepas, que hoy, hoy podéis contar conmigo.
- Sin condiciones.

Análisis del texto:

- Lee y extrae las palabras que desconoces su significado
- ¿En qué modo y tiempo está expresado el título del texto? ¿Por qué será?
- ¿Imagina quién será el que expresa estos deseos? Argumenta tu respuesta.
- ¿Qué es lo que desea el autor de este texto?
- ¿Te identificas con él? ¿Qué quieres tú?
- Representa el poema con gestos a partir de una dramatización

Texto: EL MAESTRO SUFI

- El Maestro Sufi contaba siempre una parábola al finalizar cada clase, pero los alumnos no siempre entendían el sentido de la misma...
 - Maestro – lo encaró uno de ellos una tarde. Tú nos cuentas los cuentos, pero no nos explicas su significado...
 - Pido perdón por eso. – Se disculpó el maestro – Permíteme que en señal de reparación te convide con un rico durazno.
 - Gracias maestro. - respondió halagado el discípulo
 - Quisiera, para agasajarte, pelarte tu durazno yo mismo. ¿Me permites?
 - Sí. Muchas gracias – dijo el discípulo.
 - ¿Te gustaría que, ya que tengo en mi mano un cuchillo, te lo corte en trozos para que te sea más cómodo?...
 - Me encantaría... Pero no quisiera abusar de tu hospitalidad, maestro...
 - No es un abuso si yo te lo ofrezco. Solo deseo complacerte...
 - Permíteme que te lo mastique antes de dártelo...
- No maestro. ¡No me gustaría que hicieras eso! Se quejó, sorprendido el discípulo.
- El maestro hizo una pausa y dijo:

- Si yo les explicara el sentido de cada cuento... sería como darles a comer una fruta masticada.

Análisis del texto:

- ¿Cuáles son los personajes de este texto?
- ¿Qué opinas de la actuación del maestro?
- ¿Cuál es la enseñanza de este cuento?
- Escribe una experiencia personal donde hayas vivido una situación como esta.

Texto: “Mi raza”

Lee el siguiente fragmento escrito por José Martí:

“Esa de ser racista está siendo una palabra confusa, y hay que ponerla en claro. El hombre no tiene ningún derecho especial porque pertenezca a una raza u otra: dígame hombre, y ya se dicen todos los derechos. El negro, por negro, no es superior ni inferior a ningún otro hombre: peca por redundante el blanco que dice: “mi raza”; peca por redundante el negro que dice: “mi raza”. Todo lo que divide a los hombres, todo lo que la específica aparta o acorrala, es un pecado contra la humanidad...”

Análisis del texto

Lee detenidamente y extrae los vocablos que desconozcas sus dificultades

- ¿Cuál es la idea esencial de este fragmento?
- ¿A quiénes conviene la división entre los hombres?
- Propón tres iniciativas que contribuyan a unir a los diferentes pueblos que estudian en tu Facultad.

Texto: Cuadro del pintor Félix Pestana Cabrera

- Observa la lámina siguiente y lee los datos de su autor



Félix Pestana Cabrera: Nació en Sancti Spíritus, Cuba, el 27 de enero de 1947. Graduado de Pedagogía, crítico de arte, escritor y pintor. Miembro de la UNEAC.

- Escribe en tu libreta los datos que se refieren a su nacionalidad, fecha de nacimiento y actividades fundamentales que realiza.
- Describe el paisaje puedes guiarte por el siguiente esquema:

- 1.- Lugar en que está situado: campo, montaña, llanura
- 2.- Observa de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha:
 - a) ¿Cómo está el cielo? ¿Qué hora del día y estación del año será?
 - b) ¿Qué árbol aparece en el centro del paisaje? ¿Qué simboliza para los cubanos? ¿Qué tipo de vegetación aparece? ¿Qué sensación nos comunica su verdor?
 - c) ¿Qué construcción aparece de color gris? ¿Para qué servirá?
 - d) ¿Hacia dónde conduce?
- 3.- ¿Cómo es la fachada de la casa? ¿Representa una construcción moderna? ¿Qué impresión te causa?
- 4.- ¿Existe proporción entre los elementos que aparecen?
- 5.- Imagina las habitaciones principales (cuántas, tamaño, ventilación, muebles, cuadros, colores, aspecto: alegre, triste, solitario, abandonado)
- 6.- ¿Será la casa del pintor? ¿Te gustaría visitarla? ¿La tomarías para escribir un cuento de hadas, de horror, de misterio, de amor?
- 7.- ¿Qué elementos quiere resaltar el autor?
- 8.- ¿Qué mensaje quiso transmitir el autor al realizar esta pintura?

- Observa nuevamente el esquema que se te ofreció para que puedas describir un paisaje capitalino y enviarlo a un amigo tuyo. Puedes acompañar la descripción con un dibujo o fotografía.

Texto: La industria y la conservación de la naturaleza

Lee las siguientes orientaciones:

Organiza tu equipo para debatir sobre el tema orientado: “La industria y la conservación de la naturaleza”

- Ocupa la parte derecha del aula si perteneces al equipo A que elaboró argumentos a favor del desarrollo industrial y la parte izquierda si perteneces al equipo B que dará argumentos que estén en contra.
- *Recuerda que el debate consiste en un intercambio de opiniones sobre un tema determinado donde unos serán los ponentes, que defienden una postura, y los oponentes o partidarios de lo contrario. Debe haber un moderador, que es el que presenta a los ponentes y oponentes, distribuye los turnos de intervención y conduce la discusión.*
- Guíate por el siguiente esquema: grupo A, escribe ventajas y pruebas y el B desventajas y pruebas

El resto de la clase actúa como público y toma nota de las ideas principales.

Conclusiones sobre el tema:

Mayoría de opiniones: A favor _____ En contra _____

Posibles soluciones que hayan surgido para que la industria y la naturaleza no se perjudiquen una a otra.

- ¿Qué posición asumen ustedes para contribuir al cuidado y conservación de la naturaleza?
- Valora si hay otros lugares o recursos que proteger
- Escribe una carta dirigida a un amigo tuyo donde le expases la necesidad de cuidar el medio ambiente.

Puede decirse que estas actividades sirven para la redacción después de haberse ejercitado el plano oral.

Se recomienda para diagnosticar y evaluar la expresión oral de los estudiantes las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo empezó a hablar?
- ¿De qué manera terminó su intervención?
- ¿Cómo interrumpe para tomar su turno?
- ¿Cómo capta la atención de su interlocutor?
- ¿Cómo se desarrolla el tema de la conversación?
- ¿Qué hace para cambiar el tema?
- ¿Qué gestos realiza con la cabeza, con las manos, con el cuerpo?
- ¿Qué posturas adopta al inicio y al cierre de la conversación, narración, exposición o descripción?
- ¿Mantuvo la distancia adecuada con su interlocutor?
- ¿Acepta de buen grado los señalamientos de su profesor y compañeros?

Sería conveniente escribir en la pizarra o en un cartel estas interrogantes para que el evaluado las tome en cuenta y pueda realizar su autoevaluación.

El profesor puede crear, ampliar, cambiar las situaciones comunicativas propuestas en función de las necesidades e intereses de sus estudiantes. Debe tener en cuenta: los niveles de desarrollo alcanzado por ellos en el dominio de la lengua española y siempre que sea posible su contexto sociocultural.

CONCLUSIONES

La propuesta de situaciones comunicativas para contribuir al desarrollo de comunicación oral de los estudiantes no hispanohablantes ha tenido en cuenta el proceso de aprendizaje desarrollador y sus dimensiones: cognitiva, reflexiva-reguladora

y afectivo-motivacional, para un mejor aprendizaje de las funciones comunicativas: dialogar, describir, narrar, argumentar y exponer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ansalone C. Leer y producir textos en el primer ciclo., año 1977. Editora Gleyade, Buenos Aires, pág.14
- Engels, El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre, año 1963. Editora Política, La Habana, pág. 18
- Rico P. Principales fundamentos teórico-metodológicos de la concepción desarrolladora, año 2007. Editorial Pueblo Y Educación, Cuba, pág.6
- _____Principales fundamentos teórico-metodológicos de la concepción desarrolladora. Editorial Pueblo Y Educación, Cuba, pág. 3
- Roméu Angelina, Teoría y práctica del análisis del discurso, año 2004, pág. 10
- Vygotsky, L. S. Pensamiento y Lenguaje, año 1977, Editorial Pueblo Y Educación, La Habana pág. 12

LA CUALIDAD INTERCULTURAL MÚLTIPLE EN LA TOMA DE NOTAS DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.

Autoras: MSC. Odalys León Olivera, odalys.lo@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana.

RESUMEN

El presente trabajo titulado "La cualidad intercultural múltiple en la toma de notas de los estudiantes de Español como Segunda Lengua " tiene como objetivo explicar cómo se manifiesta la cualidad intercultural múltiple en la toma de notas de 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 la importancia de que los profesores conozcan esta cualidad porque es un rasgo permanente en el desarrollo de las diferentes habilidades de la lengua y en este caso de la toma de notas, y por la necesidad de tener en cuenta la interferencia socio, antro-po-psicológica que se puede producir en la comunicación intercultural para enseñar esta destreza.

Palabras claves: cualidad intercultural múltiple, toma de notas, desarrollo profesional, proceso de enseñanza - aprendizaje del idioma español.

THE MULTIPLE INTERCULTURAL QUALITY IN THE TAKING OF NOTES OF THE STUDENTS OF SPANISH AS A SECOND LANGUAGE

ABSTRACT

The present work entitled "Multiple intercultural quality in the taking of notes of the students of Spanish as a Second Language " aims to explain how the multiple intercultural quality is manifested in note taking of the students of the Access Course to Higher Education (CAES), in the class of (E/L2), at the FENHI of the UH. The presentation refers to the importance of teachers knowing this quality because it is a permanent feature in the development of the different skills of the language and in this case, note- taking, and due to the need to take into account the socio-anthro-psychological interference that can occur in intercultural communication to teach this skill .

Key words: multiple intercultural quality, note taking, professional development, teaching process- learning the Spanish language.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de la multi e interculturalidad están siendo objeto de investigaciones en las últimas décadas, Martínez (2009), se refiere a cómo este último "ha cobrado un amplio espacio en la atención de los estudiosos de los procesos educativos a nivel internacional, como consecuencia del aumento de las relaciones de colaboración entre diferentes países en el ámbito de la formación profesional y académica. Una de las necesidades que aparece con el multiculturalismo en espacios educativos, es el desarrollo de conocimientos en LE como herramientas de comunicación entre los miembros de las diferentes culturas" (Martínez, 2009, p.10).

En las clases de español como lengua extranjera¹⁶⁵ y segunda lengua¹⁶⁶ en Cuba se desarrollan varias habilidades en las que se manifiesta la cualidad intercultural múltiple¹⁶⁷ a través de la comunicación intercultural, a partir del hecho de que incorporar otra lengua distinta de la propia implica añadir sus modos de pensar y de estructurar el discurso con respecto al mundo y agregar desde su posición, su forma particular de concebir las ideas sobre una cultura específica, sus costumbres y gran parte de su sistema semiótico.

En la nación cubana, la enseñanza del E/LE y 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 Superior¹⁶⁸ como L2 de la Facultad de Español para No Hispanohablantes¹⁶⁹ de la Universidad de La Habana¹⁷⁰, se sitúa en este contexto, y tiene como finalidad preparar a estudiantes extranjeros en el aprendizaje del español como segunda lengua¹⁷¹ para su inserción en las Instituciones de Educación Superior¹⁷² 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 elevar el conocimiento de los profesores del CAES sobre cómo se manifiesta la cualidad intercultural múltiple en la toma de notas para desarrollar esta habilidad con mayor calidad en la clase de E/L2, en la FENHI de la UH.

En este artículo se define como **objetivo**: Explicar cómo se manifiesta la cualidad intercultural múltiple en la toma de notas de los estudiantes del CAES, en la clase de E/L2, en la FENHI de la UH.

¹⁶⁵ E/LE en lo adelante.

¹⁶⁶ L2 en lo adelante.

¹⁶⁷ CIM en lo adelante.

¹⁶⁸ CAES en lo adelante.

¹⁶⁹ FENHI en lo adelante.

¹⁷⁰ UH en lo adelante.

¹⁷¹ E/L2 en lo adelante.

¹⁷² IES en lo adelante.

DESARROLLO

Toda acción de aprendizaje parte de un acto inicial de comunicación intercultural, mediante la cual se manifiesta la CIM, que luego se convierte en un caudal intracultural y mental, cuando el individuo finalmente lo incorpora enriquecidamente a su acervo personal de conocimientos y modos de actuación, en la propia actividad transformadora futura que despliega.

La CIM se define, dentro del contexto particular de la enseñanza-aprendizaje de L2, según Calvo (2010), con un significado cualitativamente diferente -aunque de cierta forma asociado- a las definiciones que predominantemente se utilizan en la academia occidental. Consiste en el rasgo predominante que se manifiesta con carácter de omnipresencia, y de interferencia antropológica y psicológica a través de la comunicación intercultural, en todo el proceso, a partir del hecho de que, incorporar otra lengua diferente de la propia implica:

- ✓ Añadir sus modos de pensar y de estructurar fonológico-morfológico-sintáctico-enunciativa y textualmente el discurso acerca del mundo circundante.
- ✓ Agregar -si bien reflexiva y críticamente, desde las propias posiciones e identidad del ego y el etnos-, su forma peculiar de concebir el campo ideático verbalizable, de una cultura específica, sus costumbres, cosmos referencial y buena parte de sus sistemas semióticos complementarios.

De manera que en el proceso de enseñanza - aprendizaje¹⁷³, se asiste también, necesaria e inevitablemente, a un proceso interactivo, caracterizado por repetidos choques y permanentes extrañamientos, a constantes comparaciones, voluntarias e involuntarias, y a reiteradas prácticas de ensayo-error y aproximaciones en la producción linguo-discursiva, a partir de percepciones iniciales imprecisas e inexactas, por ejemplo: de un nivel fonético y un plano fonológico, apenas perceptibles o engañosos, al intentar compararlos con sus aparentes más próximos en la lengua y cultura propia. Se trata del difícil proceso de apropiación instrumental o profesional del sistema semiótico mejor estructurado y coherente de otra identidad cultural, sin renunciar jamás a la lengua y cultura materna. De ahí, precisamente, que la CIM, se

¹⁷³ PEA en lo adelante.

expresen, además de como rasgo permanente, también en calidad de contradicción esencial de naturaleza socio, antro-po-psicológica en este proceso, puesto que ella se evidencia a lo largo de una serie de facetas de aproximación que bien pudieran resumirse a través del esquema mostrado en la figura 1. Rodríguez (2000) y Belismelis (2003).

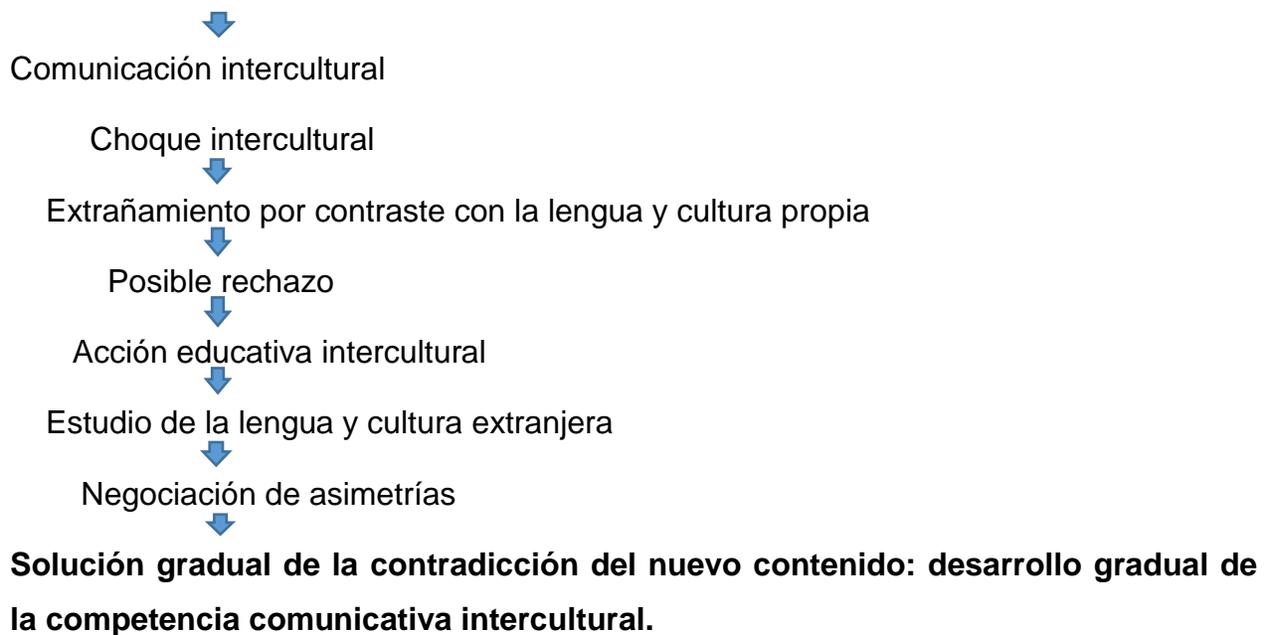


Figura 1. Aspectos del proceso de comunicación intercultural.

Es necesario definir la toma de notas antes de explicar cómo se manifiesta la CIM en ella. 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, 2007, p. 60)¹⁷⁴

¹⁷⁴ Esta referencia está en: González, M (2007). La toma de notas en la macrouniversidad. *Revista: E.J. Varona*, No. 44, p.60.

Los estudios sobre la toma de apuntes¹⁷⁵ 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.

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.

Triana (2004) considera que la toma de notas es una de las habilidades que se debe desarrollar durante el PEA del idioma español como L2 en el CAES. Requiere de capacidades: percepción visual y auditiva no limitadas, control muscular, la concentración, la tolerancia (no resistencia al cambio), carácter participativo, disposición creadora y destrezas particulares: legibilidad y rapidez en la escritura, pues se enmarca en la enseñanza con fines específicos.

“La toma de notas es una habilidad compleja para realizar de forma sintética un registro escrito del contenido de un texto escuchado o escrito, con eficiencia, rapidez y fidelidad a la fuente y en el que puedan utilizarse símbolos establecidos o creados de forma individual con el fin de utilizar posteriormente la información obtenida” (González, 2007, p. 61)

En esta investigación se asume que la toma de notas es una habilidad porque se acepta la definición de Di Vesta y Gray (1972)¹⁷⁶, Torroella (2002)¹⁷⁷, Triana (2004)¹⁷⁸ y

¹⁷⁵ Toma de apuntes es considerada por algunos autores como toma de notas, asimismo se tendrá en cuenta en esta investigación.

González (2007)¹⁷⁹ 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. Requiere según Triana (2004) de capacidades: percepción visual y auditiva no limitadas, control muscular, la concentración, la tolerancia (no resistencia al cambio), carácter participativo, disposición creadora y destrezas particulares: legibilidad y rapidez en la escritura, pues se enmarca en la enseñanza con fines específicos.

La CIM en la toma de notas a partir de textos orales, se manifiesta cuando el profesor interactúa con los estudiantes en una comunicación intercultural, en la que se producen choques y contradicciones, que se evidencian en el plano fonológico y el nivel de la realización fonética mediante dos fenómenos: extrañamiento y homologuismo fonético, el primero motivado por no haber percibido un sonido, al no existir en su propia lengua, ni tampoco poder relacionarlo por aproximación con otro, y el segundo, al haberlo escuchado erróneamente y por asociación interculturalmente inexacta (simetría aparente) como un sonido conocido de su idioma, o al haber supuesto, de ese mismo modo asociativo, su pronunciación, partiendo de una observación de la palabra escrita antes de escucharla.

¹⁷⁶ Di Vesta, F., y Gray, G (1972). Listening and Note-Taking. *Journal Educational Psychology*, 63(1), 8-14, Cit. en González, M 2007, p.60 se refieren a ella como una habilidad y señalan que tiene dos funciones: una de almacenamiento y otra de codificación.

¹⁷⁷Torroella (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.

¹⁷⁸ Triana (2004) en su artículo *um04CSH24. pdf* considera que la toma de notas es una de las habilidades que se debe desarrollar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua. Requiere de capacidades: percepción visual y auditiva no limitadas, control muscular, la concentración, la tolerancia (no resistencia al cambio), carácter participativo, disposición creadora y destrezas particulares: legibilidad y rapidez en la escritura, pues se enmarca en la enseñanza con fines específicos. También la define como habilidad en su Tesis de Maestría: *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.* Universidad de Matanzas, Cuba.

¹⁷⁹ (González, 2007, p. 61) "La toma de notas es una habilidad compleja para realizar de forma sintética un registro escrito del contenido de un texto escuchado o escrito, con eficiencia, rapidez y fidelidad a la fuente y en el que puedan utilizarse símbolos establecidos o creados de forma individual con el fin de utilizar posteriormente la información obtenida"

También la CIM se observa, cuando el estudiante escucha o toma notas, en los planos de significado y signifiante en el signo lingüístico y en el nivel lexical de la realización fonética, mediante varios fenómenos: la falsa analogía entre palabras de ambas lenguas y culturas, supuestamente similares o idénticas en su aspecto morfológico externo y posiblemente hasta en su pronunciación, mas con campos semánticos y unidades de sentido totalmente divergentes. Ej.: los pares contrastables de vocablos en inglés y español, respectivamente: *realize*: darse cuenta de / *realizar*: llevar a cabo; las palabras que son propias del español en Cuba y la no comprensión precisa de construcciones lexicales específicas, debido a neologismos con base en la idiosincrasia cultural de cada pueblo que habla el idioma, entre otros.

Asimismo, cuando toman apuntes, se puede evidenciar la CIM como contradicción en el proceso de asimilación del plano ideático o del enunciado y del nivel sintáctico, porque al escribir muestran desorientación en la comprensión o en la producción del orden oracional de la L2, sobre todo cuando hay presencia de adjetivos que califican a un sustantivo, puesto que en inglés con frecuencia estos van delante del sustantivo modificado, mientras que en español predomina la posmodificación. Además, se manifiesta al expresar el sujeto (en español existen cinco tipos a diferencia de otras lenguas donde no hay esta variedad). Otros ejemplos se pueden observar en los estudiantes asiáticos y árabes al proponerse asimilar el orden de escritura invertido de los idiomas occidentales con respecto al suyo, además de una morfología y grafología totalmente diferentes, entre otros.

La dificultad intercultural se aprecia en el nivel textual, cuando deben emplear las notas para elaborar textos más complejos, al tener que escribir oraciones subordinadas, en comparación con el predominio del período oracional corto en lenguas como el inglés.

Existen otras manifestaciones de la CIM como contradicción en el PEA de L2, que tienen que ver con las pautas antropológicas de interacción personal entre profesores y estudiantes o entre compañeros de grupos multiculturales durante el proceso de aprendizaje. Dentro de estas se encuentran diferentes disciplinas que se evidencian en la comunicación: la háptica: estudia el valor del contacto humano; la oculésica: el

empleo de los movimientos y expresiones oculares durante la interacción humana; la proxémica: el espacio físico; la cronémica: el tiempo y la cinética: el movimiento.

En la toma de notas a partir de textos orales, el profesor como hablante nativo puede usar con frecuencia, cuando expone sus ideas o lee, el contacto a través de las manos y del rostro para hacer énfasis en sus pronunciamientos, mientras que esa práctica es considerada de mal gusto por parte de los anglosajones.

También puede mirar con fijeza, de forma directa e intensiva, como elemento de refuerzo al discurso y como expresión de aprobación, reconocimiento y honestidad hacia su interlocutor; pero esta actitud puede llegar a ser considerada incluso irrespetuosa por parte de los asiáticos con respecto a sus superiores, o de excesiva confianza por parte de los anglófonos y de otras culturas.

Asimismo, puede tener extrema cercanía con respecto a los participantes, llegando incluso al contacto físico ocasional durante el habla, lo que puede ser considerado como invasión del espacio individual e irrespeto por parte de germánicos, nórdicos, franceses y otros.

Además, puede usar de forma flexible el tiempo, debido a la cultura latina y tener una visión poli crónica; es decir, puede hacer varias actividades a la vez. Sin embargo, para los anglófonos, el tiempo tiene un valor priorizado, expresado en la puntualidad y sostienen una visión predominantemente mono crónica y lineal, según la cual la eficiencia está dada por empezar y terminar una cosa cada vez. Igualmente puede utilizar la gestualidad a menudo para hacer énfasis, lo que se considera en otros países un elemento de falta de urbanidad.

Otros aspectos que se destacan en la CIM son la incidencia de las tradiciones, costumbres y principios culturales (filosóficos, religiosos, intergeneracionales, y otros) en la forma, contenidos y éxito o fracaso del proceso interactivo entre hablantes de diferentes naciones y, por lo tanto, del proceso formativo durante las clases.

Las situaciones más frecuentes en el proceso de formación de estudiantes no hispanohablantes en los CAES, en lengua española, en las universidades cubanas, donde se ha observado manifestaciones diversas de determinado grado de desigualdad

intercultural, a pesar de la voluntad solidaria y la identidad ideológica, política y de principios que los unifica en ese proceso, son:

1) la adaptación a ritmos comunicativos directos y abiertos entre alumnos y profesores, ubicados prácticamente en un mismo nivel de interacción, para lo cual no están acostumbrados los asiáticos fundamentalmente.

2) la asimilación de relaciones ínter genéricas entre estudiantes y profesores en el aula, sin prejuicios de género y en plano de igualdad, para lo cual existen determinadas asimetrías y dificultades de adaptación en culturas como la árabe.

3) la interpretación desigual de elementos de la moda, el vestir, la dieta y la simbología de ornamentos corporales, etc., lo cual ha llevado a algunas malinterpretaciones del “otro” durante la interacción personal, y para cuya solución se ha requerido permanentemente de un significativo refuerzo del trabajo educativo y de orientación intercultural en ese sentido. Calvo (2010)

En el desarrollo de la toma de notas se muestran las diferencias expresadas anteriormente, porque se revela la posición del estudiante frente al mundo, desde una actitud ética y estética, que no se expresa de la misma forma en todas las culturas.

Todos los aspectos antes expuestos, que provocan choques y posibles rechazos, son tratados mediante una acción educativa intercultural en el estudio de la lengua y cultura extranjera, en el que es necesario la negociación de asimetrías para la solución gradual de la contradicción del nuevo contenido: desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Por lo expresado anteriormente, la armonización de la CIM, como contradicción esencial del PEA de L2, concebida desde una perspectiva principalmente antropológico-comunicativa, con la visión psicológica vigotskiana de la zona de desarrollo próximo, implicaría fundamentar la idea de que en esta zona compleja se ponen de manifiesto dos procesos interactivos mutuamente condicionados: primero, uno de interacción social, interpersonal e intercultural, externo, que se definirá como comunicación educativa intercultural; y un segundo, paralelo y a la vez derivado del anterior, definible como asimilación intercultural-intracultural de los niveles y planos de la lengua y de las dimensiones discursivo-estratégicas y pragmáticas del habla, cuyo

resultado final asimilado en el plano mental sería el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

La manifestación de la contradicción esencial, hace su aparición de manera integradora, apreciándose como un todo generalizable en los procesos de comprensión auditiva del discurso oral, comprensión de lectura del discurso escrito, expresión oral del discurso propio y expresión escrita de textos originales en la LE. También se manifiesta de modo especial en sendos procesos integradores más complejos, que son la interpretación oral y la traducción escrita, en los que la CIM se explicita y justifica la naturaleza ambivalente de estas actividades comunicativas profesionales a nivel social. A la vez, que su manifestación se aprecia de manera integradora (es decir, desde el todo de la lengua y las culturas interactuantes en el PEA de una L2), esta cualidad además se presenta por separado en los diferentes niveles y planos de la lengua (es decir, hacia las partes del sistema, en específico).

En esta investigación se ha centrado la atención en fundamentar la existencia y ejemplificar el concepto de CIM como contradicción fundamental específica del PEA de una L2, por cuanto han sido pocos hasta el presente, los esfuerzos teóricos y metodológicos por precisarla como característica distintiva esencial de todas las demás contradicciones que puedan manifestarse en el referido proceso, lo cual resulta fundamental para poder comprender la base sociocultural, antropológica y sociolingüística de las dificultades del aprendizaje en esta área del conocimiento.

Rodríguez y otros (2009), teniendo en cuenta las características predominantes de la CIM, crean una clasificación de comunicación intercultural, dentro de la cual está la **Comunicación intercultural en macro-contexto cognitivo de especialización linguo-filológica:** " (...) el objeto de estudio especializado es la lengua, con carácter integral y filológico, abarcando sistema, habla, producción discursiva, contexto sociocultural de realización, literatura, traducción y didáctica de su enseñanza-aprendizaje, con objetivos formativos totalmente profesionales en la lengua extranjera. Esta es la característica, por ejemplo, de la comunicación educativa en las condiciones de interacción del PEA de la licenciatura en lenguas extranjeras" (Calvo, 2010, p. 43)

En el caso particular de la enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba, esta clasificación, se subdivide, particulariza y complejiza a través de las siguientes variantes:

1. Cuando los docentes nativos enseñan ELE o E/L2 a un grupo linguo-culturalmente homogéneo de estudiantes no hispanohablantes. Este es el caso de la enseñanza del español, por ejemplo, a grupos universitarios de estudiantes chinos.
2. Cuando los docentes nativos enseñan ELE o E/L2 a un grupo linguo-culturalmente heterogéneo de estudiantes no hispanohablantes (asiáticos, árabes, africanos, caribeños y otros) en el CPIE.
3. Cuando los docentes nativos enseñan una lengua extranjera a un grupo linguo-culturalmente homogéneo de estudiantes cubanos.
4. Cuando los docentes nativos enseñan la lengua extranjera a un grupo linguo-culturalmente heterogéneo de estudiantes cubanos y no hispanohablantes procedentes de diversas nacionalidades (árabes, africanos, caribeños, asiáticos de diversos orígenes, y otros).
5. Cuando docentes extranjeros enseñan la lengua extranjera a un grupo linguo-culturalmente homogéneo de estudiantes cubanos.
6. Cuando docentes extranjeros enseñan la lengua extranjera a un grupo linguo-culturalmente heterogéneo, formado por estudiantes cubanos y extranjeros de diversas nacionalidades". (Rodríguez, J.L., Calvo, M.C., De Armas, R., 2009, p. 9-16).

En el CAES los profesores nativos enseñan E/L2 a un grupo linguo-culturalmente heterogéneo de estudiantes no hispanohablantes (asiáticos, árabes, africanos, caribeños y otros), por esta razón es importante que conozcan cómo se manifiesta la CIM en las diferentes habilidades que enseñan, específicamente en la toma de notas, para entender y solucionar las dificultades que se pueden presentar en el PEA desde el punto de vista sociocultural, antropológico y sociolingüístico.

CONCLUSIONES:

La CIM es un rasgo permanente en la toma de notas de los estudiantes de E/L2 del CAES, por este motivo es necesario que los profesores conozcan cómo se manifiesta esta cualidad para que puedan solucionar de forma gradual los choques y posibles rechazos que se puedan provocar en el estudio de la lengua, específicamente de esta habilidad, y de la cultura extranjera, mediante una acción educativa intercultural.

La toma de notas podría 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:

Belismelis L. (2003). "Estrategia para el diseño del Proyecto Educativo Multi e Intercultural del curso preparatorio de Lengua Española". Tesis presentada en opción al título de Master en Ciencias de la Educación Superior. CEDE. Universidad de Matanzas, Cuba.

Calvo, M.C. (2010). Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia lectora intercultural en estudiantes no hispanohablantes del Curso Preparatorio en Idioma Español. Tesis de Doctorado. Universidad de Matanzas, Cuba.

Di Vesta, F., y Gray, G (1972). Listening and Note-Taking. *Journal Educational Psychology*, 63(1), 8-14.

González, M (2007). La toma de notas en la macrouniversidad. *Revista: E.J. Varona*, No. 44, 103-121.

Martínez, M.I. (2009). "Estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios de español como lengua extranjera". Tesis de Doctorado. Ciudad de La Habana, Cuba.

Oxford, R (1990). *Language Learning Strategies*. Nueva York: Newbury House.

Pávlova, V (1989). *Konspektirovaniyu_ Teoriya_ i Praktika*. Mockba: Pycckhh R3blk.

Rodríguez, J.L (2000). "Estrategia Pedagógica para el desarrollo del autocontrol de la comprensión y la reexpresión interculturales en la formación de traductores e intérpretes". Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. CEPES, Ciudad de La Habana, Cuba.

Torroella, G (2002). *Cómo estudiar con eficiencia*. La Habana, Cuba: Editorial 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, Cuba.

LA APLICACIÓN DEL AULA INVERTIDA: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE MAESTRANTES EN ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

Autores: DraC. Diana Rosa Cáceres León, diana.rc@flex.uh.cu
DraC. Mayelín González Hernández, maye@flex.uh.cu
MSc. Elisa Cabrera Domecq, elisa.cd@rect.uh.cu
MSc. Yamenia Orama Valle, yamenia.ov@fenhi.uh.cu

FLEX/ FENHI, Universidad de La Habana.

RESUMEN

La aplicación del modelo del Aula Invertida en la enseñanza del español como lengua extranjera con fines académicos representa una posibilidad de detenerse en los hábitos que deben crearse, así como en el desarrollo de las formas de la actividad verbal o de aspectos lingüísticos, pragmáticos y funcionales como el léxico, la gramática, ortografía, etc. El objetivo del presente artículo es analizar los resultados de la aplicación del modelo del Aula Invertida en la asignatura *Taller de corrientes lingüísticas contemporáneas* impartida a los maestrantes en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI) de la Universidad de La Habana (UH).

Palabras Claves: Aula Invertida, enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, español como lengua extranjera con fines académicos para no hispanohablantes

THE APPLICATION OF THE FLIPPED CLASSROOM: AN EXPERIENCE IN THE TRAINING OF MASTER'S DEGREE STUDENTS IN LINGUISTIC STUDIES OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

SUMMARY

The application of the Flipped Classroom model in the teaching of Spanish as a foreign language for academic purposes represents a possibility of dwelling in the habits that must be created, as well as the development of forms of verbal activity or linguistic, pragmatic aspects as lexicon, grammar, spelling, etc. The aim of this article is to analyze the results of applying of the Flipped Classroom model in the subject of Linguistic Currents Contemporary imparted to the master's degree students in linguistic studies of Spanish as a foreign language of the Faculty of Spanish for Non-Spanish Speakers (FENHI) of the University of Havana.

Key-words: Flipped Classroom, teaching and learning of foreign language, Spanish as a foreign language for academic purposes

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo de la lingüística aplicada como rama de la ciencia del lenguaje inciden factores propiamente científicos que se mueven en el marco intelectual del conocimiento, y otros que aluden a un entorno más amplio, en el marco de la producción científica orientada al proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de lenguas extranjeras (LE) y segundas lenguas (L2).

En el ámbito de la linguodidáctica no solo se han llevado a cabo investigaciones en relación con el PEA, antes mencionado, desde el punto de vista de la lengua meta como vehículo para la comunicación en un entorno de inmersión lingüística, social y cultural, sino también académica. Esto último atañe al aprendizaje por parte de no nativos hablantes de materias previstas en un currículo a través de una LE.

Sobre el uso de una LE con fines académicos y del español, en particular, varios investigadores (Vázquez, 2004; Gómez de Enterría, 2009; Aguirre, 2012; Gil del Moral, 2017; Orama, 2018) destacan su importancia desde un marco de referencia epistemológico interdisciplinario (lingüístico, psicológico, sociológico, pedagógico y didáctico). Al respecto, señalan la pertinencia de una revalorización de todos los elementos que conforman el PEA a fin de lograr un aprendizaje efectivo por parte de los estudiantes. Estos, además de demostrar una competencia comunicativa general que les permita desenvolverse en una comunidad lingüística, deberán ser capaces de interactuar en situaciones meta dentro del ámbito académico que se caracteriza por el uso del discurso y los géneros propios de dicho ámbito.

Estrechamente vinculada a esos planteamientos surge la necesidad de encontrar enfoques y métodos en la linguodidáctica de LE que partan de la consideración de la lengua, no solo como medio de comunicación interpersonal y como fenómeno social, sino también como vehículo para para la asimilación de los contenidos de las diferentes disciplinas y asignaturas que conforman un currículo y para el cumplimiento exitoso de las tareas del ámbito universitario.

La aplicación del modelo del Aula Invertida en la enseñanza de LE representa una posibilidad de detenerse en los hábitos que deben crearse, así como del desarrollo de

las formas de la actividad verbal o de aspectos lingüísticos, pragmáticos y funcionales como el léxico, la gramática, ortografía, etc.

Dicho modelo con un significado general, no solo desde la linguodidáctica, propone la realización en “casa” de aquellas actividades llevadas a cabo habitualmente en el aula que se enfocan en conocer y comprender contenidos de manera individual como actividades previas a la clase, de tal modo que se aprovechen las horas lectivas en la realización de otras actividades que favorezcan la participación activa, así como el análisis, la aplicación creativa y la evaluación de los contenidos, en un ambiente colaborativo (Lage *et al*, 2000; Goodwin y Miller, 2013; Bergmann y Sams, 2014; Al-Zahrani, 2015; Barreras, 2016; Fidalgo-Blanco, 2016; García-Peñavo *et al*, 2016; Fidalgo-Blanco *et al*, 2017; Hernández-Silva y Tecpan, 2017; Ivana, 2017; Ledesma, 2017; Souto, 2017; Cabrera-Solano y Castillo-Cuesta, 2018; Benidris, 2019; Doris Forero y Díaz, 2019; Pinzón, 2019)

En relación con la enseñanza-aprendizaje de LE varios investigadores comparten el criterio sobre el beneficio de la aplicación del Aula Invertida, desde el punto de vista del profesor o del estudiante. Entre ellos Barreras, 2016; Ivana, 2017; Ledesma, 2017; Souto, 2017; Cabrera-Solano y Castillo-Cuesta, 2018; Benidris, 2019; Forero y Díaz, 2019 y Pinzón, 2019. Algunas de las ventajas señaladas son: el logro de una mayor autonomía por parte del estudiante toda vez que se favorece el aprendizaje consciente y activo. Además, posibilita profundizar el conocimiento teórico y la práctica de los contenidos a asimilar; rompe con las imposiciones del tiempo lectivo y el lugar (aula) establecidos en el aprendizaje presencial tradicional.

Sin embargo, los autores antes mencionados afirman que dicho modelo puede acarrear ciertos inconvenientes como la necesidad de realizar un trabajo adicional orientado a la preparación y planificación de actividades. Asimismo, señalan como aspecto clave a tener en cuenta la motivación de los estudiantes ya que experimentan el tránsito de un estilo de aprendizaje más pasivo a uno más activo.

Tratándose del aprendizaje de contenidos académicos en idioma español como lengua extranjera (ELE), el profesor debe tener claros los antecedentes teóricos anteriormente expuestos y los elementos de la metodología que se debe seguir relacionada con el

modelo del Aula Invertida para poder influir de forma positiva en sus estudiantes en el PEA, así como el contexto de realización de este proceso.

Implementar de forma eficaz este modelo en la enseñanza de ELE, como un recurso linguodidáctico capaz de aportar una mejora significativa en la actividad docente, constituye un reto por implicar un cambio en las concepciones de aprendizaje: nuevos roles, nuevas competencias.

El objetivo del presente artículo es analizar los resultados de la aplicación del modelo del Aula Invertida en la asignatura *Taller de corrientes lingüísticas contemporáneas* impartida a los maestrantes en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI), de la Universidad de La Habana (UH).

Desde el punto de vista metodológico, se asumió el paradigma cualitativo y se emplearon varios métodos y técnicas de investigación. Entre los principales se encuentran: el análisis crítico-referativo, el histórico-lógico, el análisis-síntesis, la observación, entre otros.

Este trabajo se estructura sobre la base de tres ejes fundamentales. El primero tratará el aprendizaje de contenidos con fines académicos en idioma español como lengua extranjera (ELE). El segundo abordará la aplicación del modelo del Aula Invertida en la enseñanza de LE. Finalmente, se expondrán los resultados del análisis llevado a cabo sobre de la experiencia de la implementación del modelo mencionado en la asignatura *Taller de corrientes lingüísticas contemporáneas* que cursan los maestrantes en estudios lingüísticos del español como lengua extranjera de la FENHI.

DESARROLLO

El aprendizaje del español con fines académicos

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

Es precisamente el ámbito académico en el cual el español resulta la lengua vehicular de las aulas universitarias a las que acuden estudiantes no nativos que lo han adquirido como una lengua extranjera y en la cual se imparten todas las asignaturas del currículo. Para poder asimilar los contenidos, estos estudiantes deben aprender el registro académico y científico; pues, resulta muy difícil, por ejemplo, aprobar una asignatura de lingüística sin saber cómo es una clase magistral o sin conocer en qué consiste el español académico propio de esa área del conocimiento.

En este sentido adquiere relevancia el estudio del Español con Fines Académicos (EFA, en lo adelante), 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, entre otras, producir textos y comprender clases magistrales. La investigación se extiende a otras áreas relacionadas: el currículum, el análisis de necesidades, los objetivos, los marcos teóricos y análisis de corpora, el enfoque metodológico (procesos y productos), los entornos de aprendizaje, la evaluación, las estrategias de comprensión y producción, la gramática del texto académico, los materiales y otros estudios, como puede ser el de la perspectiva de la lengua materna” (Vázquez, 2004: 1130).

Al estudio del EFA se han dedicado autores como Vázquez, 2004; Morell, 2004; Cabré, 2004, Pastor, 2006, 2010; Cruz, 2009; Gómez de Enterría, 2009; Aguirre, 2012; Gil del Moral, 2017; los cuales coinciden en que “la meta que orienta la didáctica de las lenguas con fines académicos (LFA) es la de facilitar a los estudiantes la adquisición de

habilidades que les permitan cumplir con éxito las tareas propias de los ámbitos universitarios” (Vázquez, 2004:1130).

De tal manera, se puede decir, que los objetivos de la enseñanza del EFA se resumen brevemente en dos: guiar al estudiante en el uso del discurso académico del español (clases, apuntes, conferencias, exámenes, manuales, artículos, trabajos escritos, tesis, etc.) y en la dimensión pragmática de las situaciones comunicativas del ámbito educativo (cómo se organizan las clases, cómo se plantean preguntas, la importancia de las notas de clase, la distribución del tiempo fuera y dentro del aula, qué papel tiene la asistencia, cuáles son las funciones del profesor y los alumnos, de qué modo se establece la relación entre ellos (accesibilidad, trato, frecuencia), cómo se valoran las tutorías y las consultas, qué se espera de un trabajo académico, cómo se realizan los exámenes y qué modalidades tienen, cómo se evalúa, cómo se gestiona la negociación de las notas, cuál es el procedimiento para las convalidaciones, etc.

Desde esta perspectiva el EFA abarca (Pastor, 2006:43):

- “El discurso académico: posee características propias (respecto al modo de organizar la información, la intervención de los interlocutores, el estilo utilizado, el recurso de autoridad, etc.)
- La descripción de los rasgos propios de los textos académicos: (por ejemplo, las notas, la monografía, el resumen, el artículo científico) para poder con posterioridad plantear un acercamiento didáctico a estos a través de materiales para el aula de segunda lengua con fines académicos.
- Las diversas formas de comunicación producidas en el contexto del aula y como parte del sistema educativo (fruto de una tradición académica en ocasiones muy asentada). Incluye no solo la lengua hablada de la comunidad científica, sino los códigos orales y escritos que estudiantes y docentes emplean en los distintos ámbitos educativos para presentar, discutir, enseñar y evaluar las materias objetos de estudio.
- La comprensión de los textos académicos (orales y escritos) desde el punto de vista pragmático y cultural.”

Sobre la importancia del EFA, Aguirre (2012, citado por Gil del Moral, 2017) refiere que intensificar y favorecer su enseñanza es la única manera de contribuir a una mejora del rendimiento real y evaluable, no solo a nivel lingüístico, sino también académico, de las estancias de los estudiantes.

La suma de todos estos aspectos conforma la base de la comunicación en la vida universitaria, pero se trata a menudo de un código no escrito al que no se accede simplemente, por hablar la lengua en la que se desarrollan las clases. En el caso de la experiencia que ocupa este estudio, se contextualiza en la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI), cuyo fin es la formación de no hispanohablantes en licenciados y másteres en lengua española.

En relación con la maestría, se forman graduados cuyo perfil profesional puede ser traductor, intérprete o profesor de idioma español. Para ello, deben realizar estudios lingüísticos, linguodidácticos y culturales en la modalidad curricular a tiempo completo, es decir, los estudiantes, aunque tengan un nivel de lengua B1(intermedio) o B2 (avanzado) de comunicación, al iniciar la maestría deberán obtener un alto nivel de conocimiento y desempeño del español con fines académicos para asimilar los contenidos que conforman el currículo. Sin embargo, el tiempo presencial en clases no es suficiente y los profesores deben plantearse alternativas metodológicas y didácticas, como el modelo del Aula Invertida, para alcanzar el objetivo deseado.

El Aula Invertida en la enseñanza de lenguas extranjeras con fines académicos

El término aula invertida fue acuñado por Walvoord y Johnson Anderson (1998, citado por Olaizola, 2014). Este hace referencia a un modelo didáctico metodológico que propicia el acercamiento a temas o contenidos específicos previos a la clase mediante textos, videos, audios, el uso tecnologías educativas, etc. lo que posibilita que los estudiantes aprovechen las horas lectivas en la realización de otras actividades que favorecen la participación activa, así como el análisis, la aplicación creativa y la evaluación de los contenidos, en un ambiente colaborativo.

Dicho modelo potencia la zona de desarrollo próximo postulada por Vygotsky (1931/1988) ya que facilita una mejor comprensión del vínculo que se establece entre el desarrollo actual y el potencial, condicionado por la interacción (estudiantes/ profesores/

actividades, materiales didácticos). Es importante aclarar que la zona de desarrollo es diferente para cada uno, por tanto, con el Aula Invertida se propicia que estudiantes, con distintas necesidades, intereses, estrategias de aprendizaje, accedan a variados materiales didácticos, textos, etc., proporcionados por el profesor que lo ayudan a apropiarse del conocimiento.

Según Sams, A. *et al.* (2014), el Aula Invertida se basa en cuatro pilares fundamentales: un entorno flexible, la cultura de aprendizaje, el contenido intencional y el educador profesional. Estos hacen referencia a un enfoque centrado en el estudiante que pasa a tener un papel más activo en su aprendizaje, mientras que el profesor crea esta oportunidad de potenciar la asimilación de contenidos y mejorar la calidad de su docencia.

Sobre esa base, los estudiantes tienen un rol más activo, deja de ser un receptor de informaciones en su proceso de aprendizaje. A partir del análisis, cuantas veces considere necesario, que hace de los materiales proporcionados por el profesor, el estudiante participa en clases, lleva interrogantes específicas, colabora con sus compañeros y se siente más preparado para interactuar.

Del mismo modo, el profesor cumple una función de guía, de mediador y facilitador al crear, planificar, orientar y asignar actividades que el estudiante debe realizar fuera del tiempo de la clase. Para ello, autores como Benidris, 2019 y Forero y Díaz, 2019 proponen varios pasos o momentos que los profesores deben seguir para la aplicación del Aula Invertida, tales como:

- la selección de los contenidos o temas a trabajar antes de la clase, así como la creación o determinación de los materiales didácticos necesarios y la planificación, orientación y asignación de las actividades que el estudiante debe realizar;
- la supervisión, guía y control, durante la clase, de las actividades, la participación de los estudiantes y la interacción que se genera en ese momento (puede aclarar dudas, proporcionar retroalimentación, hacer énfasis o reforzar algún contenido que no se haya asimilado de la forma deseada de acuerdo con el objetivo propuesto, etc.);

- el análisis, valoración y evaluación de los resultados obtenidos a fin de perfeccionar, determinar y planificar las posibles nuevas actividades o para motivar a los estudiantes a profundizar en los temas o crear con lo ya aprendido.

Desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas extranjeras con fines académicos y en particular del ELE, la aplicación del Aula Invertida, además de las ventajas antes señaladas, contribuye al desarrollo en los estudiantes de su competencia comunicativa o de alguna forma de la actividad verbal, en específico, además les posibilita enriquecer o profundizar en contenidos o aspectos lingüísticos, pragmáticos y funcionales como el léxico, la gramática, ortografía, etc.

Por otra parte, dicho modelo conlleva ciertas dificultades o desventajas porque implica la realización por parte del profesor de un trabajo adicional para la creación y planificación de las actividades, así como la selección de los materiales a utilizar. Asimismo, para que se logren los objetivos propuestos, se debe tener en cuenta la motivación de los estudiantes ya que experimentan el tránsito de un estilo de aprendizaje más pasivo a uno más activo.

Las bases teóricas antes expuestas sirvieron de valioso referente para la aplicación del modelo del Aula Invertida en la asignatura *Taller de corrientes lingüísticas contemporáneas* impartida a los maestrantes en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI) de la Universidad de La Habana (UH).

Resultados de la experiencia de la implementación del Aula Invertida

El modelo del Aula Invertida se aplicó en la asignatura Seminario de Corrientes Lingüísticas Contemporáneas (SCLC) la cual forma parte del currículo de la maestría en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI) de la Universidad de La Habana (UH). Esta experiencia se implementó con 29 estudiantes, subdivididos en dos subgrupos de 15 y 14 respectivamente, en su mayoría sinohablantes.

El programa de dicha asignatura tiene como objetivos profundizar en algunas de las corrientes lingüísticas que se desarrollan a partir de los años 60 del siglo pasado y sus

aportes a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y sentar las bases teórico-metodológicas de algunas de las líneas de investigación del español como lengua extranjera que tributan a los intereses investigativos de los estudiantes de maestría.

El SCLC constituye una continuidad de la asignatura que también se imparte en la maestría en el primer semestre (Análisis de los componentes del sistema lingüístico). Dicha materia precedente se propone como objetivo sistematizar los conocimientos y reforzar las habilidades sobre teoría del lenguaje, por tanto, sienta las bases acerca de las diferentes teorías y enfoques en los estudios lingüísticos. De acuerdo con esta proyección, en el momento de impartición del SCLC ya los estudiantes no hispanohablantes han cursado un semestre de una asignatura teórico-práctica que les ha aportado conocimientos generales de los autores y materiales en los que profundizarán en este segundo periodo.

El diseño de la asignatura está concebido para cada tema en dos momentos de trabajo. Uno primero en el que se introduce el tema de análisis, a saber: Teorías del surgimiento del lenguaje humano, El signo lingüístico, Relación pensamiento-lenguaje-sociedad, Corrientes lingüísticas del siglo XX: el estructuralismo, Corrientes lingüísticas del siglo XX: gramática generativa y transformacional, por solo citar algunos ejemplos, y se orienta el seminario que se realizará sobre cada temática y para el cual los estudiantes deberán prepararse individualmente o en equipos, según la concepción de cada tema y la complejidad del material bibliográfico. El segundo momento consiste en la realización del seminario orientado cumpliendo con la orientación brindada. En esta actividad docente el profesor es un mediador que comprueba a través de la participación de los estudiantes, la comprensión y asimilación de los principales aspectos teóricos tratados en los materiales de consulta y verifica que el estudiante se haya apropiado del metalenguaje propio de las Ciencias Lingüísticas para así cumplir con los objetivos que se traza la materia de estudio.

La mayor dificultad que se ha presentado y que ha obligado a buscar alternativas de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura es la desigualdad de niveles de lengua en un mismo grupo, que no permite trabajar con un mismo material lingüístico de forma

grupales, porque no todos tienen las competencias para hacerlo, lo cual obliga a aplicar diferentes modalidades de enseñanza y de estudio de los temas que se deben debatir, asimismo en el propio desarrollo del seminario se observa disparidad en la aprehensión del contenido y en la exposición en el grupo, porque algunos estudiantes poseen un nivel de lengua que solo les permite reproducir textualmente lo leído, sin embargo otros tienen la posibilidad de reexpresar y de ofrecer valoraciones críticas de los materiales bibliográficos.

Es importante señalar, que tratándose de un grupo de estudiantes no hispanohablantes en el que las competencias lingüísticas en español no son homogéneas sino que poseen diferencias, las orientaciones previas y los materiales utilizados estuvieron intencionadamente dirigidos a los estudiantes, es decir, que en dependencia de la complejidad de cada texto, en el que incide el contenido y las particularidades estilísticas de cada autor (selección léxica, tecnicismos, sintaxis, entre otras) se aplicaron diferentes variantes: se direccionaron algunas preguntas con el mismo texto de análisis a determinados estudiantes; se trabajaron diferentes textos de la misma temática acordes con el nivel de cada estudiante; se distribuyeron materiales bibliográficos por equipos, integrados por estudiantes que poseen un nivel de dominio de la lengua más alto y que pueden a través del trabajo cooperativo ayudar a sus compañeros de más bajo nivel de lengua.

En esta experiencia en particular, la aplicación del Aula Invertida permitió a los estudiantes desarrollar una mayor autonomía en el aprendizaje individual de la ciencia del lenguaje, enriquecer su repertorio léxico en el área lingüística, analizar de primera mano materiales bibliográficos de importantes figuras de la Lingüística que han marcado diferentes momentos de esta ciencia, potenciar el desarrollo de la expresión oral a través de la exposición que debían desarrollar en cada actividad para lo cual ganan más autoconfianza y vencen la timidez que puede constituir una limitación en esta forma de la actividad verbal y desarrollar habilidades para la comprensión de textos especializados y para reexpresar los contenidos sobre los que deben debatir.

CONCLUSIONES

El modelo del Aula Invertida integra aspectos con una base científico-metodológica que permite un desarrollo más integral de los estudiantes. Su aplicación implica muchos factores que pueden incidir positiva o negativamente, sin embargo, la experiencia que ocupa este estudio resultó favorable y factible, tanto para las profesoras como para los estudiantes. Sirvió, además, como continuidad en el perfeccionamiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en la Maestría en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera de la FENHI de la UH, aunque aún puede enriquecerse con nuevas experiencias de la práctica docente y con las tecnologías educativas acorde con los avances científicos más actuales.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, B. B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL.

Al-Zahrani, A. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creative thinking. *Brit. J. Educ. Technol.*, 46(6). Recuperado de: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.12353> Consultado: 10-06-2020.

Barreras, G. M. A. (2016). Experiencia de la clase inversa en didáctica de las lenguas extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 34 n° 1 · 2016, pp. 173-196. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/301690246>. Consultado: 03-07-2020.

Benidris, I. (2019). El uso de las TIC en el aula de ELE: La Clase Invertida como recurso didáctico. Caso de estudio: Estudiantes de primer curso de español de la Universidad de Mostaganem. Tesis de maestría en Didáctica del español. Universidad Abdelhamid IbnBadis –Mostaganem-. Facultad de Lenguas Extranjeras. Departamento de Lengua Española. Argelia. Recuperado de: <http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/12025/La%20Clase%20Invertida%20como%20recurso%20didactico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Consultado: 15-03-2020.

Bergmann, J. y Sams, A. (2014). Flipped learning: Maximizing face time. *T+D*, 68(2), 28-31. Recuperado de: <http://goo.gl/NTUPvu>. Consultado: 10-06-2020.

Cabré, M. T. (2004). ¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos? En A. van Hooft, *Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios*. (págs. 19-34). Revista Foro Hispánico, 26. Recuperado de: <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=2873432>. Consultado: 04-02-2020.

Cabrera-Solano, P., y Castillo-Cuesta, L. (2018). Aplicación de la metodología de aula invertida en la enseñanza de la destreza de escritura en inglés como lengua extranjera.

Un estudio de caso en Ecuador. In López-García, C., & Manso, J. (Eds.), *Transforming education for a changing world*. (pp.260-271). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Cruz Moya, O. (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).

Fidalgo-Blanco, A. (2016). Qué no es Flip Teaching. *Innovación Educativa*. Recuperado de: <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2016/11/12/que-no-es-flip-teaching/>. Consultado:15-08-2020.

Fidalgo-Blanco, A., et al. (2017). Micro flip teaching – An innovative model to promote the active involvement of students. *Computers in Human Behavior*, 72. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.060>. Consultado:10-06-2020.

Forero, B. D., y Díaz, D. L. A. (2019). *Propuesta aula invertida como enfoque metodológico en el diseño de una estrategia didáctica para el mejoramiento de procesos de comprensión lectora –lectura crítica– en estudiantes de grado undécimo*. Trabajo de grado para optar por el título de especialistas. Universidad Cooperativa de Colombia. Facultad de posgrados. Bogotá. Recuperado de: https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/12453/1/2019_compresion_lectora_critica.pdf. Consultado:15-08-2020.

García-Peñavo, F. J, et al. (2016). Cooperative Micro Flip Teaching. In I. A. Zaphiris P. (Ed.), *Learning and Collaboration Technologies. LCT 2016. Lecture Notes in Computer Science* (Vol. 9753, pp. 14–24). Springer, Cham. Recuperado de: <https://pdf.bfm%3A978-3-319-39483-1%2F1.pdf>. Consultado:03-06-2020.

Gil del Moral, A. M. (2017). *Aprendizaje de español académico por alumnado de movilidad internacional en la Universidad de Alicante*. Alicante: Tesis en opción al título de Doctor en Lingüística Aplicada.

Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.

Goodwin, B. y Miller, K. (2013). Evidence on flipped classrooms is still coming in. *Educational Leadership*, 70(6), 78-80. Recuperado de: <https://goo.gl/rqvAjb>. Consultado: 02-05-2020.

Hernández-Silvaa, C. y Tecpan, S. F. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estud.pedagog*, Vol.43, N°. 3, pp. 193-204. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052017000300011>. Consultado: 10-08-2020.

Herrera, S. G. y Prendes, E. M. P. (2019). Implementación y análisis del método de aula invertida: un estudio de caso en Bachillerato. *Innoeduca. International journal of technology and educational innovation*, Vol. 5. N°. 1, pp. 24-33. Recuperado de: <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=6947616>. Consultado: 13-08-2020.

Ivana, T. J. (2017). Clases invertidas en el aprendizaje de lenguas adicionales: ¿nuevos conceptos? *Caracol*, são paulo, N°. 13. Recuperado de:

http://www.rsearchgate.net/publication/322596592_Clases_invertidas_en_el_aprendizaje_de_lenguas_adicionales_Nuevos_Conceptos. Consultado: 14-08-2020.

Lage, M., Platt, G. y Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. Recuperado de: <http://goo.gl/JQgGBE>. Consultado: 03-06-2020.

Ledesma, L. A. (2017). *El modelo Flipped Classroom en la asignatura de Inglés de 2º de ESO*. Tesis de maestría. Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación. Logroño, La Rioja, España.

Morell, T. (2004). *La interacción en la clase magistral*. Alicante: Universidad de Alicante.

Olaizola, A. (2014). *La clase invertida: usar las TIC para "dar vuelta" a la clase*. Actas de las X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior, pp.1-10. Recuperado de: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34911155/olazol.pdf>.

Orama, Y. V. (2018). *Propuesta de actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes del curso Preparatoria de Español de la Facultad de Español para No Hispanohablantes*. Tesis en opción al título de máster en Didáctica de las Humanidades, UCP "EJV", La Habana, Cuba.

Pastor, C. 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.

Pastor, C. S. (2010). Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario. Testi e linguaggi, Universidad de Salerno, N° 4, pp. 78-71. Recuperado de: http://www.umisa.it/uploads/4800/t&1-04_pastor.pdf. Consultado: 05-03-2020.

Pinzón, V. A. P. (2019). *Flipped Classroom en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis de maestría en Tecnología Educativa y Competencias Digitales. Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación. Logroño, La Rioja, España.

Sams, A. et al. (2014). The Four Pillars of F-L-I-P. Recuperado de: <http://www.flippedlearning.org/site/default.aspx?PageID=1>. Consultado: 10-06-2020.

Souto, V. M. (2017). *Aprendiendo a aprender con Flipped Classroom en el aula de inglés de 6º Primaria*. Tesis de maestría. Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación. Logroño, La Rioja, España.

Vázquez, G. E. (2004). La enseñanza de español con fines académicos. En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores* (págs. 1129-1147). Madrid: SGEL.

Vygotsky, L. S. (1931). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo. (1988)

VALORACIÓN DEL MANUAL “MÉTODO PARA APRENDER ESPAÑOL-CHINO”, DE 1918.

Autoras: MSc. Elisa Cabrera Domecq, elisa.cd@rect.uh.cu
DraC. Mayelín González Hernández, maye@flex.uh.cu

Facultad de Lenguas Extranjeras. Universidad de La Habana

RESUMEN

La presente investigación lleva como título *Valoración del manual “Método para aprender español-chino”, de 1918*. Se trata de un estudio que ofrecerá una valoración general del primer Manual hecho en Cuba para enseñar español a inmigrantes chinos, el cual forma parte de una investigación más amplia, incluida dentro del Proyecto “Rescate del patrimonio cultural escrito en chino,” por lo que se presentará solo una parte de los resultados obtenidos. Esta investigación se puede considerar de gran importancia, debido a que permitió profundizar en las múltiples influencias culturales, y en específico lingüísticas, que conformaron la nación cubana, específicamente las que tuvieron relación con los chinos y el aprendizaje de la variante cubana del español.

Palabras claves: manual, español, chino, aprendizaje

ABSTRACT:

The title of this research is Assessment of the Handbook “Method to learn Spanish-Chinese”, published in 1918. This study provides a general assessment of the first Handbook made in Cuba to teach Spanish to Chinese immigrants. It is important to point out that this is part of an ongoing research included in the Project entitled "Saving the Chinese written cultural heritage"; therefore, only partial results will be presented. This research has been very important because it allowed to go deeper into the multiple cultural influences, particularly linguistic impact, on the making of the Cuban nation. This study focuses on those influences related to the Chinese immigration and their learning of the Cuban variant of Spanish.

Keywords: Teaching handbook, Spanish, Chinese, learning

INTRODUCCIÓN

De una inmigración china calculada en unos 150 000 individuos hasta 1874, solo pudieron ser censados en 1899 el 10 % de esa cantidad: 14 614. Debe aclararse que más de la tercera parte correspondía a otra inmigración, que no tiene relación con el tráfico de culíes: la de los chinos californianos.

Hubo tres corrientes de inmigración china hacia Cuba: la primera, la de los culíes que se extiende entre 1847 y 1874; la de los chinos californianos, numéricamente muy pequeña —algunos miles, pero importantes económica y culturalmente, y que comienza

hacia 1865 y se extiende dos décadas—; y la tercera, que comprende el período de 1919-1925, y que alcanzó a unos 30 000 individuos. Son estos últimos los chinos que se conocen hoy en Cuba. Se expone en la literatura que estos chinos vinieron en busca de una mejor vida y también para huir de las situaciones a las que se enfrentaba China por aquella época, por lo que se hace numerosa la cantidad de chinos que viajaron a tierras desconocidas, sin ninguna preparación sobre las culturas y menos, en este caso, sobre el idioma español; tampoco había material didáctico para aprender o personas bilingües que sirvieran de traductores o intérpretes.

De todas las migraciones que, a través de la historia, se produjeron hacia Cuba, la china fue la más desequilibrada respecto al sexo. Esto explica que, el gran número de chinos –hombres que arribaron al país, se vieran obligados a mezclarse con otras razas, tales como los criollos o los africanos. Como la mayoría de los chinos se casaron con las locales y formaron familias, tenían que aprender español para adaptarse a la sociedad cubana; pero no fue fácil para los chinos cumplir con ese empeño, porque la lengua española y la china pertenecen a distintas familias lingüísticas: la primera es una lengua romance, procedente del latín vulgar, concretamente del grupo iberorromance, por lo que las lenguas más cercanas a ella son el astur-leonés y el gallego-portugués; el chino es el término utilizado para referirse a la macrolengua sinotibetana que representa, bajo un concepto aglutinador, a lo que en realidad es una rama de lenguas emparentadas entre sí, pero mutuamente ininteligibles: las lenguas sínicas. Aunque el chino clásico fue la forma utilizada como estándar del chino para la escritura.

Para los chinos fue muy difícil aprender a hablar español. Por regla general, lo hablaban con cierta dificultad. Sobre este asunto, Pichardo (1875: 12, citado por Espinosa, 2016: 25), casi a finales del siglo XIX, acotó:

Los chinos o asiáticos, que ya superabundan principalmente en La Habana, no han formado dialecto, ni el vulgo les ha pillado más que alguna palabra, *Chao-chao Tabacuá*: ellos pronuncian con claridad las Voces Castellanas que aprenden pronto, aunque con el acento criollo como los yucatecos, y trocando *rr* y a veces la *r* y la *d* por la *l*, cuyo último sonido prodigan excesivamente,

diciendo *v.g. luse de sopa molacha: aló con fijo*: Dulce de sopa borracha: arroz con frijoles.

Si la adquisición de la lengua oral fue limitada, mayor nivel de complejidad implicó la escritura, pero no fue hasta 1918, setenta y un años después de la primera migración de chinos a Cuba, que se elabora el primer manual “*Método para aprender español-chino*”, publicado en La Habana, por José Rosario Won.

La cantidad de chinos que vivían en la Isla llegó a ser numerosa, por lo cual el aprendizaje del idioma fue muy necesario para que pudieran sobrevivir; como no existía ningún documento para aprender el idioma español, los chinos no tenían manera de recibir clases de lengua. Este libro fue considerado como el primero en explorar un área virgen para la comunidad china en la capital cubana, y les permitió tanto un acercamiento a la sociedad cubana como a la lengua española. Estableció una normalización para el intercambio de los dos idiomas, abriendo ventanas de comunicación entre dos pueblos. Es un legado dejado en la cultura cubana por los chinos, quienes se convirtieron en una parte de la nación cubana.

Luego de revisar diversas fuentes de información, no se encontraron estudios lingüísticos sobre el manual “*Método para aprender español-chino*”. Su estudio se puede considerar de gran importancia pues dentro de las múltiples influencias culturales, y en específico lingüísticas, que conformaron la nación cubana, los chinos constituyen uno de los pilares más sólidos. En dicho proceso la comunicación jugó un papel primordial y es por esto que la investigación sobre aquellos primeros momentos de intercambio cultural desde la lengua, pueden resultar un nuevo aporte a la formación y construcción histórica de la variante cubana del español.

Para llevar a cabo este estudio se propone como **objetivo**: valorar el manual “*Método para aprender español-chino*” de La Habana, 1918 por José Rosario Won, en aquella época.

El Manual objeto de estudio se elaboró para la enseñanza del español a comerciantes chinos y se publicó por El diario Comercial Wah Man Sion Po, además de la publicación de un cuadernillo para comerciantes chinos publicado por el órgano oficial del Partido

Democrático Chino Hoi Men Kong Po, en 1924, ambos del distinguido José Rosario Won (Kwon Chon-wo).

Estructura interna del Manual “Método para aprender español-chino”, de 1918

El Manual tiene 172 páginas en total, un prólogo redactado por quien era entonces el cónsul de China en Cuba, 84 lecciones (solo aparece incompleta la 32, pues el cuaderno sufrió daños al pasar de los años y se perdieron algunas páginas de esta lección) y un índice al final.

El prólogo está escrito en la lengua china, pero por la importancia que tiene, se ofrece una traducción del texto, hecha por uno de los autores de esta investigación:

En Cuba sólo existe un escritor chino, Tan Zigang, que redacta una revista en español, y hay un libro bilingüe japonés-español elaborado por Tan Yihao. Excepto estos, no hay ningún otro documento en español-chino. El autor me pidió de favor redactar tal prólogo porque entiendo poco el idioma español. Creo que este libro se considera como el primer libro de enseñanza de español a los chinos, no duden de la función del libro ni de la capacidad que tiene su autor.

El Manual presenta dentro de sus 84 lecciones contenidos relacionados con el alfabeto, los números, la articulación de las consonantes y las vocales, léxico, frases, algunas nociones elementales de gramática, tratamiento a algunos verbos y ejemplifica solo con el verbo *hablar*, propone algunos tiempos verbales y un texto que explica las regiones donde se habla español. Asimismo, se pueden encontrar frases hechas, la clasificación de algunas palabras, diálogos, cartas y textos con contenidos específicos de la cultura cubana y solo uno relativo a la cultura china.

Se encuentran también, aspectos lexicales específicos como la presentación de campos semánticos. P.ej.: frutas, verduras y muebles.

El vocabulario que se muestra en algunos capítulos está relacionado con aspectos de la cultura cubana y de la variante cubana del español. P.ej.: tabaco y caña.

Desde un punto de vista lingüístico, podemos ver que el presente Manual está compuesto por elementos fonológicos (pronunciación), lexicales (campos semánticos,

frases combinadas) y gramaticales (el artículo, verbos: tiempo, modo, persona y número), numerales y ejercicios relacionados con cada clase.

Este material incluye, además, palabras relacionadas con: unidades de medidas, de envases, comercio, alimentos o víveres; ropas y tejidos; ferretería y locería; joyería y quincallería; zapatería y muebles. También aparecen diálogos sobre diferentes temas, especialmente relacionados con el negocio.

En relación con las lecciones, se observa que en cuanto a su distribución no hay un orden metodológico, A continuación, ofrecemos algunos de los contenidos que se enuncian en el Manual, pues por cuestión de espacio no podremos exponerlos todos. Para que los lectores no sinohablantes pudieran conocer el contenido de este material, se tradujeron los temas de cada lección:

La lección I. Alfabeto: La presentación del alfabeto español.

La lección II. Números: del 1 a 10.

La lección III. La articulación de las consonantes: una explicación de los métodos para pronunciar y la pronunciación en chino.

La lección IV. Vocales: la pronunciación de vocales en chino y la presentación de las sílabas en español.

La lección V. Ejercicios con las vocales

La lección VI. Los artículos. En esta lección se enseña el artículo poniendo como ejemplos palabras que se enseñan en la lección V. Se explica la relación gramatical entre la palabra y el artículo. La forma en la que se explica el uso del artículo tiene mucho sentido porque en el idioma chino no existe este elemento, el autor presenta el uso de ellos para que los aprendices lo conozcan.

La lección VII. Letra B. En esta lección aparecen palabras que comienzan con la letra B, no están relacionadas con ningún tema en específico, luego se proponen ejercicios muy sencillos y finalmente el autor practica con frases que contienen palabras que inician con la letra B; se considera que estas oraciones son de uso cotidiano en aquella época.

De la lección VII a la XXV se empieza a trabajar con el léxico de acuerdo con el orden que tienen las consonantes¹⁸⁰ en el alfabeto del español. Estas lecciones siempre tienen la misma estructura: palabras que inician con la letra del alfabeto que corresponda, ejercicios sencillos y frases que el autor identifica como de uso cotidiano.

La lección XXVII. Números. Aquí se explica la función que tienen los números en la lengua, las formas de expresión de ellos y operaciones matemáticas sencillas. Aquí no solo se enseña vocabulario relacionado con las matemáticas, sino que se muestran operaciones matemáticas muy elementales.

La lección XXVIII. Ligeras nociones gramaticales. La gramática castellana el autor la divide en cuatro partes: prosodia, analogía, sintaxis, ortografía y brinda una explicación muy elemental de cada una.

La lección XXXIII. Frases usuales. Aquí se muestran algunas de las frases más usadas en la vida cotidiana del cubano de aquellos tiempos.

Lección XXXIV. Pesas, medidas y envases: se mencionan un grupo de palabras según el campo semántico. Y se muestra vocabulario relacionado con el campo semántico *comercio*.

Lección XXXV. Días de la semana, meses del año: se presentan ejemplos de uso.

Lección XXXVI. División del tiempo: diferentes formas de expresar el tiempo en español.

Lección XXXVIII. La comida

Lección XXXVIII y lección XL. Almuerzo y Comida: se muestran ejemplos prácticos relacionados con la petición de comida en diferentes contextos. Se emplean palabras del campo semántico *alimento*.

Desde la lección anterior hasta la LX. Enseñanza de léxico, específicamente las relacionadas con los campos semánticos: unidad de medida, envases, comercio, alimentos, víveres, ropas y tejidos, ferretería, locería, joyería, quincallería, zapatería y muebles)

¹⁸⁰ B, C, D, F, G, H, J, K, L, LL, M, N, Ñ, P, Q, R, S, T, V, W, X, Y, Z.

La lección LXI. Diálogo entre dos amigos sobre un negocio que quieren hacer.

La lección LXII. Texto sobre la mantequilla y su comercialización.

Las lecciones LXIII, LXV, LXVII, LXIX, LXXI, LXXIII, LXXV, LXXIII. Las cartas: los ejemplos que se ponen son cartas que se intercambian José Wong y Galbán sobre temas relacionados con negocios.

De la lección LXIV a la LXVIII y desde la LXXVI a la LXXXIII. Se trabaja con distintos textos. Todos relacionados con la vida cotidiana de los chinos, el comercio, la historia y la cultura de ambos países en general. Algunos temas son: **envío de expresos**: se explica cómo funciona este tipo de comunicación en la época; **el cáñamo**: este tema es de gran importancia para los chinos por el valor que le dan a las plantas y su uso como infusión y como condimento para la comida; **el tabaco**: tema importante dentro de los elementos típicos de la cultura cubana. El texto se refiere principalmente, al negocio del tabaco; **la patria**: se observa el valor que el autor del Manual le da a los sentimientos patrióticos. Él consideraba obligatorio el amor que se debe sentir por la madre Patria y creía que quien no lo sintiera debía considerarse una persona malvada; **la caña**: aspecto importante dentro del comercio, en Cuba; **la gran muralla china**: este texto es el único que está relacionado con la cultura china; **las comunicaciones**.

A partir de la lección XXXIV hasta lección LX se enseñan palabras relacionadas con un mismo campo semántico, algunos son: unidades de medida, envases, comercio, tiempo, comida, víveres, ropas y tejidos, ferretería y muebles. Después de cada ámbito de palabras, el autor las ubica en contexto y realiza algunos ejercicios prácticos. (**Ver Anexo I**)

En sentido general, al principio de este Manual se hace una introducción de los elementos clasificados según la función gramatical. Además, se presentan palabras en relación con la letra del alfabeto que corresponda a la lección y se ofrecen algunos elementos lingüísticos que apoyan la explicación. De una manera muy elemental se presentan aspectos relacionados con los niveles de la lengua: fonología, lexicología, sintaxis y por último el trabajo con el texto. Por ejemplo, en la lección XXVIII, se tratan algunas nociones gramaticales: prosodia, analogía, sintaxis y ortografía. Incluyen también en esta parte definiciones de sílaba, palabra, oración, acento, etc. Todas

lecciones tienen la misma estructura, comienzan con la enseñanza de algunas palabras y luego ejercicios para la práctica en una conversación. La mayoría de los temas tienen que ver con el comercio y expresan aspectos de la vida cotidiana de las personas, en aquella época.

Otro elemento que resalta es el carácter bilingüe del Manual, en la lectura de este se pueden observar las traducciones al chino luego de que se realicen las explicaciones sobre el uso de la lengua española.

A continuación, ofrecemos algunos ejemplos de cómo se trabajan algunas de las lecciones anteriormente presentadas:

A) El artículo

En la lección VI, se introducen los artículos con palabras, pero no aparece una explicación sobre su uso. Se presentan artículos relacionados con palabras, algunas frases y oraciones: *la investigación; los impuestos; los ocho objetos; ellos fueron a inaugurar su establecimiento.*

Es importante resaltar la importancia que tiene el aprendizaje del artículo para los inmigrantes chinos, pues en su idioma no existen. A nuestro juicio, faltan elementos de orden lingüístico que podían ayudar a comprender su uso.

B) Palabras tematizadas

Una vez introducidos los elementos gramaticales, las palabras de este Manual se clasifican por diferentes temas que están muy relacionados con la vida cotidiana de los chinos que vivían en Cuba. Por ejemplo, hay lecciones que presentan palabras y frases con nombres de frutas y verduras cubanas y chinas.

En la lección XLIV se ponen los nombres de frutas y viandas, algunas típicas de la región y que en China no se encuentran, por lo que el autor busca establecer una relación entre ambas: Por ejemplo: si alguna de las frutas no tiene nombre equivalente en el chino, el autor las relaciona según forma, color o sabor y en el momento de escribirla en la lengua china le agrega un elemento (carácter) a la palabra que hace referencia a que es una fruta del extranjero. Obsérvese la tabla

Aceituna	水欖 ¹⁸¹	carambola	楊桃
avellana	榛仔	ciruela	李 ¹⁸²
Azofaifa	山楂	coco	椰
caña	蔗	chirimoya	洋荔枝

C) Palabras relacionadas con la cultura cubana y el negocio

Ya sabemos que este Manual se utiliza para que los chinos que inmigran a Cuba aprendan español. Ellos tienen la necesidad de conocer la Isla y de buscar maneras para vivir y alimentarse, por lo que es usual que en el Manual se pongan ejemplos con palabras que estén relacionadas con la vida cotidiana de los chinos en Cuba. Por ejemplo, en la lección XXXVIII se enseñan palabras relacionadas con el campo semántico: comida (aceite, vinagre, salsa, azúcar, queso, bistec con papas, rosbif con plátanos, picadillo con tomate, comida de vigilia, etc.). Una vez más el autor utiliza imágenes, en este caso, alimentos típicos de la nación con la intención de que los inmigrantes chinos se integraran a la sociedad cubana.

Otros elementos que se pueden encontrar en estas lecciones son los relacionados con el negocio: palabras, frases, incluso textos. A continuación, ejemplos que aparecen en el Manual:

- a. Pedro es un comerciante formal.
- b. Hágame el favor de pagarme el recibo que me adeuda.
- c. El pueblo compra donde más barato venden.

En resumen, en el Manual se enseña de manera muy elemental algunos elementos lingüísticos relacionados con el alfabeto, las sílabas, los artículos, categorías gramaticales (número y género), tiempo y modo de los verbos, el sustantivo y también, sugiere diálogos relacionados con diversos temas que tienen relación con la vida

¹⁸¹ El segundo carácter chino se escribe diferente que ahora, el del Manual es más complicado que el actual (欖). El nombre también es distinto a como se utiliza hoy (欖欖).

¹⁸² Los nombres que se escriben en un solo carácter, actualmente son dos para nombrar. Como ciruela 李(li), hoy en día se llama 李子(li zi), coco 椰(ye), hoy 椰子(ze zi), a los dos se añaden un afijo 子(se pronuncia como zi).

cotidiana. Por último, aparecen los textos que en general, están relacionados con las culturas cubana y china, con la patria y con el negocio. Vale destacar que aparece la traducción de esos textos a la lengua china.

En relación con la enseñanza del léxico, se puede observar que no hay un orden específico ni una lógica establecida. El autor intenta ofrecer vocabulario básico y que esté relacionado con la vida cotidiana de los inmigrantes, principalmente aquellos que tienen que ver con el negocio y el comercio.

Esta forma de enseñanza que utiliza el autor del Manual presenta dificultades, entre otros aspectos, la enseñanza de sustantivos abstractos al inicio del proceso de aprendizaje, lo cual dificulta la comprensión cuando se tiene un nivel elemental de aprendizaje. Se asume que al autor no le interesaba ofrecer explicaciones de orden gramatical, solo le interesaba que pudieran memorizar el uso de palabras. También podemos creer que estas palabras conjugadas, eran de las más utilizadas en aquella época.

Todas las palabras presentadas anteriormente son sustantivos que nombran objetos que están relacionados con la vida cotidiana, y que para un aprendiz de nivel básico al que le interesa comunicarse de manera inmediata son importantes. Para ello el autor selecciona palabras que le permitan ilustrar el término de manera sencilla, fácil y con conceptos claros. Por ejemplo: mostrando el objeto, la fruta, señalando el mueble, etc.

Casi al final del Manual se encuentran diálogos creados con las palabras enseñadas, para que los aprendices aprendan a llevarlas a un contexto específico.

En la tercera parte del Manual se pueden encontrar los textos relacionados con diferentes temáticas, igualmente, *la carta; texto de vital importancia para los chinos, pues les permitiría comunicarse con sus familiares.*

En resumen, como podemos observar, el Manual recoge muchos elementos relacionados con la vida cotidiana de los chinos en La Habana. Además, trata temáticas de importancia para la inserción de ellos en diferentes contextos y les brinda un espacio para enseñar elementos de las culturas cubana y china.

Valoración del manual “Método para aprender español-chino”, de 1918

Los manuales de idiomas son una herramienta indispensable en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (SL). Conocer el proceso de gestación y elaboración de los manuales, puede proporcionar una mejor comprensión de estos, de sus posibilidades y limitaciones, y ayuda a tomar decisiones, tanto a la hora de adoptar un manual, como de crear nuestros propios materiales para la clase, pero ese no es el objetivo de nuestra investigación. En este artículo pretendemos ofrecer una valoración muy general del Manual objeto de estudio a partir de criterios acuñados sobre los distintos manuales que se emplean hoy en la enseñanza de lenguas.

No todos los manuales de español como LE o SL cumplen con los principios del enfoque metodológico que defienden. Muchos de ellos recurren a prácticas propias de otros métodos y pocos son los que adoptan de manera estricta sus propias bases, esto pudiera estar relacionado con que el enfoque comunicativo está plenamente asentado, e incluso se pueden combinar distintos enfoques. Este punto de vista manifiesta que no existe una metodología exclusiva aplicable a todos los contextos de enseñanza, puesto que ningún alumno es igual a otro y, por tanto, cada uno se dispone a aprender desde unas necesidades, capacidades e intereses distintos, de manera que el método seguido para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede ser el mismo en todos los casos (Baralo, 2012:218). Esto nos conduce a la idea de que el docente debe buscar las prácticas didácticas que más se adecuen a sus objetivos, a sus alumnos y al contexto de enseñanza y aprendizaje, pero con una visión integradora.

Actualmente, el estudio de la lengua no se aborda exclusivamente desde sus niveles tradicionales (léxico-semántico, morfosintáctico, fonológico y pragmático), sino que adquiere una especial relevancia su articulación en el ámbito del texto y aunque no todos los manuales profundizan en este aspecto, en todos se insertan muestras de ellos, con tipologías variadas y contenidos diversos; tal y como aparecen en el texto que propuso J. Rosario Won en 1918. Todavía en estos tiempos no se ofrecen pautas claras que sigan cada nivel del Marco Común Europeo de Referencia (MVER) en relación con

las intenciones comunicativas, sus estructuras y elementos relacionados con la coherencia, cohesión y adecuación que deben regir la redacción de textos.

En relación con la pronunciación debemos apuntar que no aparece un trabajo intencionado en el Manual que se analiza y vale destacar que actualmente sigue siendo este aspecto casi siempre deficiente en los manuales de lengua. Algunos tratan de manera secundaria la entonación, pero siempre subordinada a cuestiones gramaticales, otros se limitan a aconsejar al alumno a que cuide este aspecto cuando se exprese de forma oral; pero lo cierto es que no se incluyen actividades específicas para trabajar estos aspectos, independientemente de que la metodología comunicativa apuesta por un aprendizaje que permita al aprendiz realizar la corrección lingüística de sus producciones y dominar las cuestiones relacionadas con la pronunciación.

Otro del elemento que aparece en el Manual de Won, y que hoy muchos docentes defienden, es el relacionado con la competencia plurilingüe. En este sentido la investigadora María González Sánchez (2016) considera que es una manera de contribuir al desarrollo de la L1, pues se ponen en relación las estrategias y competencias de las que dispone el alumno en su lengua materna con las formas, usos y funciones de la L2. Además de buscar vínculos entre la cultura de origen y la de la lengua meta, y de incluir actividades que supongan acudir a los propios recursos del estudiante para contribuir al aprendizaje (resumir, buscar palabras clave, clasificar, etc.), valoramos cómo algunos manuales analizados han tenido avances y piden a los alumnos que comparen elementos lingüísticos en español con los de su idioma.

En el caso del Manual que nos ocupa aparecen traducciones que ayudan al estudiante nativo a comprender mejor la lengua extranjera, el autor trata de buscar expresiones de nuestra lengua que coincidan con la lengua china, pero sin una fundamentación lingüística. Por ejemplo, no relaciona contenidos gramaticales entre las dos lenguas que permitan activar las capacidades del alumno para aprender de manera más rápida y eficiente. Por otro lado, no hay un tratamiento a la evaluación, lo cual se corresponde con los manuales de estos tiempos, aunque en las clases de ele es muy común el trabajo con la autoevaluación y la coevaluación, en correspondencia con el MCER.

En lo referido al tratamiento de los contenidos gramaticales, aunque predomina un método tradicional de enseñanza en el Manual que se analiza, se ha podido comprobar falta de tratamiento a los distintos aspectos relacionados con la gramática. En el caso de los manuales de hoy día, se aprecia en general combinación de métodos de enseñanza, y lo mismo recurren a procedimientos tradicionales para enseñar gramática, que siguen una metodología ecléctica o defienden las prácticas comunicativas, con el predominio de un enfoque comunicativo en el tratamiento de la gramática.

En cuanto a las destrezas comunicativas, Wong se centra en la expresión oral, pues era ese su principal objetivo: lograr que los aprendices pudieran comunicarse de manera eficaz y sobrevivir en una cultura ampliamente diferente a la que conocían hasta ese momento. La comprensión y producción oral eran su centro de atención, sin embargo, actualmente, aunque continúan las diferencias de criterios, porque hay una mayoría que se muestra interesada en integrar las cuatro destrezas, pues todas ellas intervienen en la comunicación y serán siempre de gran utilidad para los aprendices.

Por último y de gran importancia para la enseñanza de una LE o SL está el componente cultural. Aunque en la revisión bibliográfica se pudo constatar que este elemento no era muy reconocido a principios del siglo pasado, el interés por él ha ido creciendo con los años y en estos momentos es un punto de elevado interés en numerosas investigaciones y en la mayoría de los manuales se aborda a partir de distintas actividades que se distribuyen por las unidades. En este sentido vale destacar el interés de Won en reforzar el aprendizaje de la cultura de los países latinoamericanos, de Cuba y de China a través de los textos que propone en su Manual.

Aunque el Manual que analizamos es relativamente corto y en él no están incluidos todos los aspectos necesarios para explicar el proceso de comunicación y tampoco se presentan elementos lingüísticos que apoyen de manera intencionada la enseñanza de la gramática, el vocabulario o la comprensión de textos, sí tienen un elevado valor, pues fue un texto vital para los chinos que vivían en Cuba en aquella época y marcó el inicio de la enseñanza y aprendizaje del español a sinohablantes en Cuba.

Cabe destacar que los temas abordados en los diálogos y de los textos propuestos por el autor son muy prácticos (cómo hacer compras, cómo denominar algunas realidades

de Cuba y de China, cuáles eran los alimentos principales de los cubanos y cómo nombrar aquellos alimentos o cosas que tenían un parecido con los que se consumían en China y no tenían un equivalente en la variante cubana del español). En general, queda clara la intención de J. R. Wong, de acercar la vida cotidiana de los chinos de ultramar a la de los habaneros mediante el aprendizaje consciente y hacer coincidir esa enseñanza con las necesidades primarias de sus alumnos.

En sentido general, podemos decir que no existe un orden lingüístico y metodológico en la conformación de los capítulos y no se sigue un orden didáctico ni se sigue método alguno para la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas. En un momento se enseñan las letras, luego el autor incorpora elementos culturales, sigue con el léxico (campos semánticos relacionados con las unidades de medidas) y después los días de la semana. Mucho antes de todo esto enseña el saludo.

Los alimentos tienen un tratamiento particular en el Manual. En 11 de las 84 lecciones aparece la palabra comida o algún alimento. Las relacionadas con comercio se muestran en 21 lecciones; sobre comunicaciones, en 10 y en 20 se dedica un espacio a las letras del abecedario. Esto nos lleva a comprender aun mejor la finalidad del Manual; no es casualidad que la prioridad de los contenidos esté relacionada con las necesidades elementales de los chinos. Tampoco es significativo el empleo de textos, aunque podemos decir que los temas de los textos sí tienen una intencionalidad y están relacionados, entre otros temas, con la cultura china, cubana y con la cultura universal.

En relación con el léxico el autor presenta un amplio vocabulario con características diversas, que requieren de un análisis detallado, pero como esto no constituyó un objetivo de la investigación, no haremos referencia a ello; sin embargo, sí se quiere llamar la atención en que el autor utiliza algunas palabras que no forman parte del español, al menos no aparecen en el Diccionario de la real academia (DRAE) y tienen un significado que no guarda relación con el que el autor le ofrece en el Manual. Ej. Locería. Suponemos que el autor haya establecido una relación de asociación pues sí existen las palabras: camisería, peletería, quincallería y mueblería (se refiere a tiendas donde se venden productos relacionados con ropa, zapatos, quincalla y muebles,

respectivamente). En el caso de *locería*, el DRAE muestra como significado “fábrica de loza”, pero no tienda.

En sentido general se puede constatar que, a pesar de que el manual objeto de valoración fue elaborado en la segunda década del siglo XIX, posee características similares a los que hoy se continúan empleando en las aulas.

CONCLUSIONES

Luego de realizada la valoración general del manual “Método para aprender español-chino”, de 1918, se concluye que nos encontramos frente a un texto breve, sin un orden metodológico que respete los principios de la didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras. Este material posee un contenido variado, con la clara intención de ayudar a los inmigrantes chinos a familiarizarse con la lengua española para que pudieran insertarse en la comunidad habanera y poder sobrevivir.

Es innegable el valor histórico y cultural del Manual, pues se consideró como el primer libro para auxiliar a los inmigrantes en un área del conocimiento aún virgen en aquella época y principalmente porque posibilitó el acercamiento de los culíes a la sociedad cubana, al intercambio de los dos idiomas y abrió una gran ventana de comunicación entre los dos pueblos. Por estas razones, se considera incuestionable su utilidad en el contexto en el que fue elaborado.

Es imprescindible facilitar el acceso a la información recogida en este libro, pues constituye una fuente importante para profundizar en los estudios sobre la comunidad china en Cuba y la formación de la cultura cubana.

BIBLIOGRAFÍA

Bai, N (2016): *Los chinos en la nación cubana*. Revista de la biblioteca nacional de Cuba, José Martí.

Chou, D. L (2002): *Los chinos en Hispanoamérica*. Sede Académica, FLACSO. Producción editorial Leonardo Villegas, Costa Rica P p. 45-47.

Chen, Pérez de la Riva, Juan (2000): *Los culíes chinos en Cuba*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. Cuba

Esteva, S. R. (2010): *Lengua y escritura chinas: Mitos y realidades*. Bellaterra.

González Sánchez, María (2016): *Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Educación a Distancia en España. Facultad de Filología. Disponible en <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:master-Filologia-FPESL-Mgonzalez>

Melero Abadía, Pilar (2005): "¿Qué hay detrás de un manual (II)?" Disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/octubre_05/03102005.htm.

Sánchez, A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL

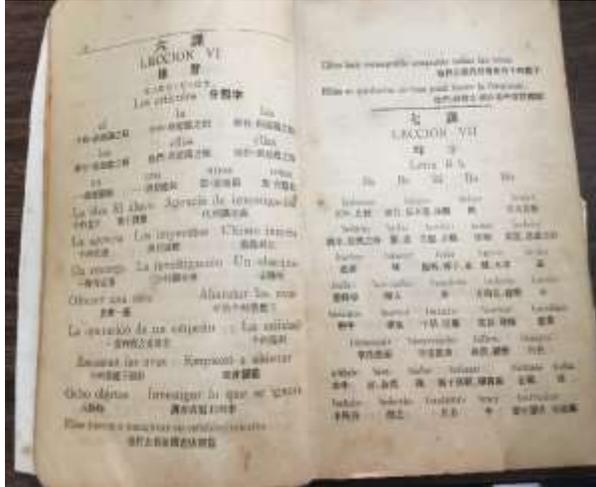
Tristano, V (2015): *La comunidad sino-cubana de Centro Habana. Elementos de historia y cultura en el contexto actual indígena*. <https://core.ac.uk/download/pdf/41178588.pdf>

Valdés Bernal, Sergio (2000): *Los chinos desde el punto de vista lingüístico*. En *Catauro: revista cubana de Antropología*, La Habana.

Won, Juan R. (1918): *Método para aprender español-chino*. Imp. WAH MAN SION PO HABANA, CUBA.

ANEXOS

Lección VII: Letra B b



ESTEREOTIPOS DE GÉNERO SEXISTAS. UN ESTUDIO EN JÓVENES UNIVERSITARIOS CUBANOS

AUTORES: Carmen Rosa Pacheco Carpio, krmenrpacheco@gmail.com

Facultad de Lenguas Extranjeras (FLEX), Universidad de La Habana

RESUMEN

El presente estudio se enmarca en los esfuerzos actuales por potenciar un mundo en el que prevalezca la equidad de género por encima de actitudes y comportamientos machistas de carácter ancestral. Para ello, los autores se propusieron analizar desde perspectiva investigativa holística e integradora, los estereotipos de género de esencia sexista relacionados con roles desempeñados en los ámbitos doméstico, profesional-académico, y de la pareja, en una muestra jóvenes universitarios cubanos.

Palabras clave: estereotipos de género, sexismo, roles de género, jóvenes universitarios.

SEXIST GENDER STEREOTYPES: A STUDY CARRIED OUT IN CUBAN UNIVERSITY STUDENTS

SUMMARY

The present study is included among present efforts to potentiate a world in which the gender equality could prevail over the sexist attitudes and behaviors of ancestral character. In that sense, the authors aimed to analyze from a holistic and integrated research perspective, the gender stereotypes essentially sexist, related to roles played in the domestic, professional- academic and couples' environments by a sample of young Cuban university students.

Keywords: gender stereotypes, sexism, gender roles, university young students.

INTRODUCCIÓN

Como categoría socio-histórica y relacional del ser humano, el género se ha convertido en tema polémico y recurrente en los estudios de las ciencias sociales tanto en el escenario internacional como nacional, al ahondar profundamente en la comprensión de lo humano.

Muchísimas han sido las perspectivas abordadas en torno al género, y disímiles los puntos de vista sustentados, dadas las múltiples aristas desde las que puede ser estudiado. Al reconocerse como una construcción simbólica atribuida e impuesta en función de las diferencias anátomo-fisiológicas, el género deconstruye los argumentos biologicistas que veían la subordinación de la mujer como una característica inherente a

su constitución física y sitúa el origen de las desigualdades en aspectos como la tradición, el modelo cultural e ideología imperante, las costumbres, los valores asignados, la educación recibida, entre otros factores, que son aprendidos y transmitidos mediante el proceso de socialización.

Aunque la sociedad ha ido evolucionando, y con ella, las concepciones sobre las mujeres y todo lo que ellas pueden hacer, el sexismo sigue constituyendo un problema no superado, que se perpetúa básicamente mediante la reproducción automática y generacional de los estereotipos de género, los cuales aparecen arraigados en la subjetividad social y se expresan en la vida cotidiana bajo múltiples formas.

Cuba, a pesar de contar con un aparato legislativo que aboga por la eliminación de cualquier forma de discriminación, no está exenta de esta realidad. Cubanas y cubanos vivimos diariamente el desempeño de roles estereotipados, asumiendo comportamientos y actitudes acordes con prescripciones sociales, sin preguntarnos siquiera el por qué tenemos que ser de una forma o de otra, ni ponernos a analizar cuál es el sentido último de cómo nos proyectamos. La perspectiva simplista nos lleva al “fue así, es así y por tanto, será así”, sin reparar en que al final, mujeres y hombres se encuentran atrapados dentro de un orden social con tan perfecto engranaje que todo tributa, de manera inconsciente y aparentemente natural, a perpetuar sus inequidades.

Por todo lo antes expuesto, se hace necesario trabajar de forma aunada, desde la familia, la escuela y los medios de difusión masiva para cambiar mentalidades machistas de carácter ancestral, que prevalecen hoy al interior de ámbitos más íntimos, más privados; mediatizando y afectando las relaciones que hombres y mujeres establecen entre sí y con individuos de su mismo sexo. En el marco de esta realidad social, antes de trazar estrategias, diseñar acciones e implementar políticas que se reviertan en una equidad más allá de las contempladas en el plano legislativo, resulta imprescindible identificar los estereotipos vigentes en la sociedad cubana de hoy, en particular en la población joven. Por ello, el objetivo básico de la presente investigación fue: caracterizar la presencia de los estereotipos de género en los jóvenes de la Universidad de Pinar del Río (UPR).

Para realizar el estudio de los estereotipos de género en la muestra de estudiantes seleccionados partimos del análisis de los referentes teóricos en torno al tema, la sistematización del concepto mismo de estereotipos y la concepción de una metodología válida para llevar a cabo tal estudio.

DESARROLLO

Aproximación al término estereotipo. Su reconceptualización desde la multidimensionalidad.

La palabra *estereotipo* proviene del griego, y está compuesta por *etéreos* que significa rígido y *túpos* que equivale a impresión. Su significación en la antigüedad era “molde”. En el siglo XIX fue usada para denominar un proceso de impresión de planchas de las que se obtenían varios tirajes. Posteriormente, la literatura de la época lo recoge en un sentido metafórico para aludir a situaciones que no cambiaban. Y no es hasta el siglo XX, donde este se convierte en un motivo de interés para las ciencias sociales. (Castaño, G. 2009).

Autores como Parga, L. (2008); Anderson, M. (2011); López. P. (2005) sitúan los orígenes del concepto de estereotipo con el significado que se conoce en la actualidad en el año 1922 en el que el periodista Walter Lippmann en su libro *Public Opinion* lo utilizó como unidad de análisis en la opinión pública para identificar representaciones simplificadas, esquemas culturales preexistentes, a la luz de los cuales son vistos los grupos con características afines. Anderson, M. (2011), por su parte, también refiere que la primera utilización científica del término fue hecha por la Psiquiatría.

Las definiciones de estereotipos dadas por los diversos autores consultados como Pech, C. (2007); Fernández, A. M. (2011) y Ortega, E. (2009) coinciden en contemplarlos como herramientas socioculturales sencillas y rígidas construidas colectivamente sobre la base de generalizaciones no científicas, convencionales y subjetivas, las cuales conllevan a la percepción de una realidad grupal heterogénea como homogénea, a través de la atribución de características y categorías compartidas por un gran número de personas. Por tanto, constituyen una estructura cognitiva, no innata, a través de las cuales se evalúa a los otros en función de un universo simbólico

de significaciones legadas por generaciones precedentes; por tanto poseen un carácter histórico, pero son adaptables a cada época y contexto cultural (Altés, E. 2003).

Resulta, por tal motivo, a criterio de los autores de esta investigación, muy integradora la definición de Parga, L. (2008: 64) en la que señala que *“los estereotipos son generalizaciones no racionales que efectúan los individuos o los grupos y derivan de prejuicios enraizados, se transmiten de generación en generación y dependen en gran medida de factores culturales”*. Esta investigadora también los concibe como imágenes preconcebidas eficaces a la hora de elaborar significaciones y entender el mundo, reconociendo que al ser una deformación de la realidad pueden conducir a explicaciones erróneas representadas en creencias populares, prejuicios sociales, mitos y leyendas; implicando, además, un juicio de valor.

Autores como García, M. A. (2008), Nodding, N.(1992), Barragán, F. (1998); Parra, J. (2009) y Altés, E. (2003) coinciden en afirmar que los estereotipos restringen las potencialidades de las personas y su realización como individuos, al encasillar actitudes, comportamientos y valores como modelos asignados a grupos humanos, sin reconocer las singularidades de cada uno de sus miembros, negando la diversidad, así como el entramado de complejidades y variaciones que se suscitan al interior de los sujetos.

Proveyer, C. (2005) también llama la atención sobre su incorporación automática en la vida de las personas, lo que a nuestro juicio las coloca en una posición acrítica y reproductiva. Para la citada autora los estereotipos genéricos se configuran como códigos que guían y rigen maneras de ser y desenvolverse en sociedad, pero que violentan la oposición entre los hombres y las mujeres.

El análisis de los referentes teóricos relacionados con los estereotipos de género evidencia el acentuado carácter sexista de estos en la sociedad contemporánea, matizada por prejuicios y percepciones que perpetúan el androcentrismo, del que no se encuentra exento ningún grupo social ni etéreo.

Al sistematizar los criterios de los autores consultados y resumir los principales rasgos de nuestro objeto de estudio, se establece que los *estereotipos de género*:

- Son ideas preconcebidas, moldes de comportamientos, cualidades y actitudes asignadas socialmente a cada persona en función de su sexo, que son aprendidos en la infancia y se encuentran en permanente renovación. A su vez, se erigen como elementos de socialización, y responden a una ideología.
- Ejercen presión sobre los individuos, pues crean expectativas ante pautas de comportamientos establecidas, puesto que guían y rigen maneras de ser y desenvolverse en sociedad, dando como innatos rasgos importantes atribuidos a uno y otro sexo
- Tratan de legitimar, apoyar o justificar la situación de dependencia, de subordinación y de desigualdad en la que se encuentran las mujeres, por lo que tienen una dimensión valorativa, en la que la imagen del hombre es representada por lo general más positiva que la de la mujer.
- Se distinguen por su carácter multidimensional porque al igual que esta última categoría no están restringidos a un área concreta, sino que se expresan y se formulan en todos los ámbitos y esferas en los que se desenvuelven los individuos.

Como resultado de esta sistematización teórica y la validación de sus preceptos fundamentales según el criterio de los expertos consultados, los autores de la presente investigación definen a los estereotipos de género como construcciones mentales, moldeadas socialmente y asociadas básicamente al desempeño de roles, atribuidas a las personas en dependencia de uno u otro sexo, expresados a través de actitudes y preconcepciones que el individuo interpreta, define y expresa en su vida cotidiana, que se caracterizan por tener un carácter multidimensional y ser relativamente estables, pudiendo llegar a ser ideológicamente reconstruidas en determinadas condiciones sociales o bajo acciones educativas.

Uno de los aspectos relevantes que distingue esta definición de la de otros autores es el relacionado con el carácter multidimensional de los estereotipos de género. En tal sentido, se reconocen 3 dimensiones básicas de este concepto:

- **Desempeño de roles en la vida doméstica** referidos a las actividades y funciones diferenciadas atribuidas a los individuos socialmente dentro del ámbito familiar, en función del sexo al que pertenezcan; al constituir este espacio de socialización el más constante en cuanto a la formación de actitudes, valores y normas en la vida de una persona.
- **Desempeño de roles en las áreas académica y profesional** asociados a las habilidades, capacidades y aptitudes asignadas en relación con el sexo al que pertenezcan los individuos, al ser esta un área que históricamente, bajo criterios biológicos y sociales ha fomentado la consideración de profesiones y tareas como “más apropiadas” para un sexo o para el otro.
- **Desempeño de roles en la vida de pareja** vinculados a las actitudes distintas que asumen mujeres y hombres en sus relaciones íntimas y sus proyecciones como pareja, por constituir un espacio de interacción en el que se reproducen y reafirman los comportamientos sociales esperados.

MATERIALES Y MÉTODOS

El análisis de los referentes teóricos realizado por estos autores permitió constatar la gran diversidad y riqueza de enfoques teóricos y metodológicos que caracterizan los estudios de género en el mundo, incluido aquellos centrados en la investigación de los estereotipos. La conceptualización de los estereotipos de género asumida desde una perspectiva holística e integradora permitió establecer las siguientes dimensiones e indicadores para su estudio.

En el plano del diagnóstico y en relación con los instrumentos diseñados en el mundo para caracterizar los estereotipos de género, es lícito apuntar como insuficiencias, la sobrevaloración otorgada a algunas formas de diagnóstico como el cuestionario de autorreporte en detrimento, muchas veces, de otras tan importantes como: la entrevista, el análisis de documentos, el grupo de discusión o la composición. Como bien señalan algunos autores (Guild P. & Gardner S.1985), difícilmente hallemos un instrumento que resulte 100 % válido dentro de un grupo de individuos. De ahí la necesidad de combinar el uso de varias técnicas a la misma vez.

En la búsqueda realizada, además de resultar limitados los instrumentos accesibles para el diagnóstico de los estereotipos de género, estos se caracterizaban por sustentarse desde el punto de vista conceptual en enfoques eminentemente atomizados, en los que pocas veces se reconoce la multidimensionalidad del constructo “género” como objeto de estudio. Excepcional en tal sentido resultó las propuestas de Colás, P. y Villaciervos, P. (2007)

Todo ello nos condujo a la elaboración de un **cuestionario de autorreporte** sustentado en la conceptualización de la variable propuesta por los autores, a través del sistema de dimensiones e indicadores establecido en esta tesis. Este fue diseñado tomando como referencia instrumentos anteriormente elaborados que se citan a continuación:

- Inventario de sexismo ambivalente para adolescentes de Lemus, S. et al. (2008).
- Escala de actitudes del alumnado hacia la coeducación de García, R. et al (2010).
- Escala de estereotipos de género actuales de Castillo, M. R. y Montes, B. (2007).
- Cuestionario para la detección de los estereotipos de género Padilla et al. (1999).
- Lista de control utilizada para la recogida de datos sobre la interiorización de los estereotipos de género de Colás, P. y Villaciervos, P. (2007).

El cuestionario en cuestión constó de 32 ítems que expresaban situaciones asociadas a los supuestos roles de cada género, para ser sometidos al criterio de selección de los sujetos a diagnosticar en escala diferencial: rol asociado a hombre, a mujeres, o a ambos.

Complementario a este cuestionario se seleccionó entre los instrumentos estandarizados consultados, la *Escala de Estereotipos de Género* de Castillo M.R. y Montes, B. (2007) el cual buscaba obtener cualidades diferenciadas que les son atribuidas a hombres y mujeres. Este segundo instrumento incluyó un inciso b en el que se le pedía al encuestado que definiera su personalidad a partir de 5 adjetivos, lo cual permitía reafirmar los atributos propios de cada género.

La propuesta metodológica además incluyó el uso de la **composición, el análisis de documentos y la entrevista semiestructurada**, diseñados por los autores de la presente investigación para ahondar en las percepciones de los sujetos sobre uno u otro estereotipo. De esta manera se indagó en los sentidos otorgados a la conducta individual y social, en función de las imágenes preconcebidas y arraigadas de cómo debían los sexos actuar o comportarse.

Para corroborar el grado de validez de la propuesta metodológica elaborada para caracterizar los estereotipos de género en jóvenes universitarios de Pinar del Río, se utilizó el método de criterio de expertos, apoyado en el Método estadístico Delphi. Dicha validación se llevó a cabo de acuerdo con los siguientes pasos:

- Selección de los expertos según criterio de autovaloración.
- Validación preliminar de la propuesta metodológica elaborada (primera ronda).
- Validación final de la propuesta metodológica elaborada (segunda ronda).
- Selección de la muestra

De esta forma, a partir de la consideración del criterio de expertos en relación con la propuesta metodológica, quedó conformada la versión definitiva del cuestionario de autorreporte para caracterizar los estereotipos de género en la muestra seleccionada, principal objetivo de la presente investigación.

Los ítems correspondientes al cuestionario, quedaron ordenados de manera aleatoria para ser respondidos por los sujetos de acuerdo con qué sexo consideraban se ajustaba más cada situación descrita, según la escala valorativa seleccionada: *hombre, mujer, ambos, ninguno, no sé*.

Por su parte, la composición, la entrevista, los grupos de discusión y el análisis de documentos quedaron estructurados a partir de los criterios comunes establecidos por los autores en términos de dimensiones e indicadores.

SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Para realizar la selección de la muestra se estimó un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5 % y utilizando la técnica aleatoria estratificada, a partir de una población de 359 estudiantes pertenecientes a 3er. año de todas las carreras que se estudian actualmente en la Universidad de Pinar del Río, se obtuvo el valor de 169 estudiantes. La selección de la muestra obedeció al hecho de tratarse de un año intermedio en la formación del profesional en el que los estudiantes ya cursaron el ciclo básico de su preparación, periodo en el cual han consolidado parte importante de su madurez sobre la base de criterios propios, definición de sus percepciones, actitudes y valores, todo lo cual hace pensar que están en condición de emitir criterios valorativos coherentes sobre el tema tratado.

Los valores muestrales para cada estrato se muestran en la siguiente tabla:

Estratificación de la muestra ($f_{h \text{ estudiantes}} = 0,2265$)		
Carrera	Subpoblación de cada estrato	Muestra del estrato
Facultad de Economía (FCE)	114	54
Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas (FCSH)	48	22
Facultad de Ciencias Técnicas (FCT)	95	45
Facultad Agroforestal (FAF)	102	48
	Población estudiantes= 359	Muestra de estudiantes= 169

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Visión institucional de género en el marco de la Universidad de Pinar del Río.

En los últimos tiempos son múltiples las acciones llevadas a cabo en nuestro país, incluidos los Centros de Educación Superior (CES), en pos de una cultura de equidad

de género que rompa definitivamente con la herencia de estereotipos y prejuicios que aún justifican y avalan la desigualdad basada en las diferencias de sexo. En tal sentido, el enfoque de género deviene a nivel social, y educativo en particular, eje transversal en la política pública, acciones pedagógicas y proyectos socioculturales. Todo ello es expresión de una ideología que aboga por la eliminación de cualquier tipo de discriminación. Por tal motivo, la igualdad real de oportunidades a todas las esferas, pero en especial en la educativa, como práctica cotidiana, se ha erigido en principio rector para la Revolución, lo que ha influido en la elevación de la calidad de vida y la realización personal de los individuos, sin distinción de sexo.

En general, los informes analizados por los autores muestran que las cifras de matrícula femenina universitaria en los últimos años, evidencian que desde los años 80 existe un proceso de feminización del tercer nivel de educación en las más diversas carreras; consecuentemente, las cifras de mujeres profesionales presentan una tendencia creciente. Ejemplo de esta tendencia a nivel de los CES de Cuba, lo constituye el comportamiento de la matrícula de la Universidad de Pinar del Río en los últimos años, institución en la que se estudian 21 carreras, de las cuales 13 pertenecen a la modalidad de Curso Regular Diurno.

Comportamiento de la matrícula de la UPR (pregrado y postgrado)

en los últimos 5 años por sexo:

Nivel de formación	Mujeres					Hombres				
	2008	2009	2010	2011	2012	2008	2009	2010	2011	2012
Pregrado	5784	5618	8318	6156	4311	6106	6050	4418	3285	2309
Posgrado	2284	2790	2697	1412	1767	3004	3986	2248	2999	1976

Respecto a la plantilla laboral actual de esta universidad se plantea que está compuesta por 1494 trabajadores, de los cuales 782 son hombres y 712 son mujeres, las que representan el 47, 65% del total. En cuanto a los ejecutivos, la Universidad de Pinar del Río, cuenta con 156 directivos, de los cuales 72 son mujeres (46,1%). En ambos casos, aunque las cifras muestran cierto balance en cuanto a la composición de género, lo masculino continúa siendo el elemento predominante.

Una fortaleza indiscutible a nivel institucional en cuanto a la sensibilización para paliar la problemática de género, lo constituye la existencia de la *Cátedra Mujer y Familia*, la cual, desde su creación en 1991, se propuso impulsar acciones de alto impacto social y educativo.

Como resultado de la labor de la Cátedra y la intencionalidad institucional de favorecer la equidad de género en la UPR, en los últimos años según los informes anuales brindados por las vicerrectorías de formación del profesional, investigaciones y postgrado, y extensión universitaria, las acciones desarrolladas evidencian un salto cualitativo en relación con periodos anteriores. En tal sentido, es lícito subrayar los resultados alcanzados en cuanto a la labor investigativa de profesores y estudiantes de la UPR en torno a 4 temáticas importantes en los estudios de género:

- Incorporación de las concepciones de género tanto en actividades productivas (agricultura y el trabajo por cuenta propia), como en proyectos comunitarios y medios de comunicación.
- Diseño y aplicación de estrategias educativas, socioculturales y de marketing para disminuir o atender las diferentes formas de violencia de género en varias comunidades
- Papel de la mujer dentro de distintas áreas como las artes, las telecomunicaciones y la ciencia.
- Tratamiento del género desde lo educativo, ya sea dentro de los procesos sustantivos (formación, investigación y extensión) como en las relaciones que se suscitan entre la universidad y la familia, la universidad y la comunidad, donde la temática se asume desde la transversalidad.

Como parte de su labor científica y extensionista, la Cátedra *Mujer y Familia* ha organizado e impartido conferencias y cursos dirigidos al personal de los medios de comunicación, así como a la comunidad universitaria, incluidos los propios claustros de carreras como Sociología y Estudios Socioculturales, representantes de la Federación de Mujeres Cubanas (FMC) y pobladores de áreas suburbanas. Dentro de las acciones de divulgación desarrolladas se destacan los intercambios con delegaciones internacionales de Canadá, Estados Unidos y Alemania, donde ha sido expuesta la experiencia cubana en cuanto a temas como la prevención y el tratamiento de la violencia de género, la perspectiva jurídica en torno a la protección de la mujer dentro de la Constitución cubana y los logros que ha alcanzado esta en cuanto a su participación y reconocimiento social.

La Universidad de Pinar de Río, a través de esta Cátedra también está insertada en el proyecto internacional *Equality- Strengthening Women Leadership in Latin American Hells and Society* (Fortalecimiento del Liderazgo Femenino en Instituciones de Educación Superior Latinoamericanas y en la Sociedad), el cual forma parte del programa ALFA III de la Unión Europea. Este proyecto coordinado por el Instituto Tecnológico de Costa Rica, cuenta con la participación de 17 universidades latinoamericanas, 4 europeas y 4 organizaciones internacionales asociadas.

No hay dudas, que la UPR y en general, Cuba, muestra avances en el campo investigativo desde la perspectiva de género. Desafortunadamente, al interior, en el ámbito científico, los investigadores dedicados a profundizar en este objeto de estudio, aún encuentran no poca resistencia, debido a barreras como el machismo imperante, la falta de información, los prejuicios para aceptar la científicidad de esta perspectiva, las confusiones teóricas que llevan a minimizar la importancia de estos estudios y las prácticas tradicionales que predominan en la investigación científica cubana, que obvian la apropiación integral de las teorías feministas y de género, las cuales garantizarían una nueva forma de ver la realidad y propiciaría una manifestación heterogénea de ideas, debates y propuestas.

Los estereotipos de género, sin lugar a dudas, matizan y predisponen las concepciones e ideas de las relaciones intergeneracionales en las personas, de manera particular en los

jóvenes. Ellos se expresan en sus diversas esferas de su actuación y desempeño: familia, vida académica y profesional, y en la pareja.

Valoraciones relacionadas con los estereotipos de género asociados al desempeño de roles en la vida doméstica.

A partir de los instrumentos aplicados se pudo constatar que las labores domésticas siguen siendo una tarea reconocida como de las mujeres, así, por ejemplo, el 77,51% de los encuestados coincidió con el estereotipo, valor todavía muy elevado dadas las campañas educativas a través de los medios de comunicación para lograr la equidad en este sentido. Los resultados de mujeres y hombres al respecto difieren muy poco entre sí: 76,47% en mujeres y 77,65 en hombres. Las estudiantes de la Facultad de Economía son las que más arraigados tienen el estereotipo, al presentar un 81,25%, mientras que, en el caso masculino, los de la facultad de Humanidades ostentan un 100%.

En este sentido el grupo de discusión coincidió en que la equidad de género en Cuba no es real desde todas las perspectivas. *“En lo legislativo, en lo laboral podría decirse que el problema no se constata, pero evidentemente en el ámbito familiar se sigue observando al hombre viendo televisión, mientras la mujer, además de ser profesional debe asumir el rol tradicional de ama de casa; son muy pocos los hombres que comparten las labores hogareñas”*

Los estudiantes coincidieron asimismo, en que la causa de que este y otros estereotipos prevalezcan, así como el aferramiento a posturas machistas, no había que buscarlas solo en las estructuras mentales de los hombres sino también en la de las mujeres, ya que estas mismas con su actitud contribuyen a perpetuar e inculcar a las nuevas generaciones los roles tradicionales, con una mirada acrítica y reproductiva de una realidad que atribuye las funciones y características más valoradas socialmente a los varones. De ahí que se suscitara comentarios como:

“A veces uno intenta ayudar en la cocina y te tildan de cazuelero o tu mamá te ve limpiando con tu novia y después te regaña porque considera que esta tarea le corresponde a ella y no a ti”

De ahí que las propias vivencias de los jóvenes, así como la educación recibida en la escuela, las influencias de los grupos a los que se adscriben y, de manera muy especial, la formación y preparación recibida en la familia, hace que se constaten actitudes distintas respecto a cómo experimentar, cómo sentir y valorar las relaciones de género.

En los varones también ha recaído tradicionalmente como inherente a su condición de hombre el peso de los ingresos económicos, el sustento de la familia y el garantizar las comodidades necesarias para hacer la vida más llevadera a sí mismo y a los demás integrantes de la familia que por lo general, se han visto como dependientes de su poder de gestión. En relación con ello, el cuestionario corroboró la primacía de este estereotipo en los varones, que mostraron un 64,71 % y también en las mujeres, aunque en menor medida, con un 30,59%. Los varones que más incidieron en este resultado fueron los de la FCSH con un 85,71% y los de FCE con un 75%.

A nivel social, que la situación se invierta; es decir, que sea la mujer la que más aporte a la economía del hogar, puede resultar en algunas ocasiones difícil de asimilar para los hombres, puesto que tener un elevado grado de independencia económica entraña una gran cuota de poder sobre los otros que dependen de esa persona. Además, muchos varones codifican y asocian el rol de traer dinero al hogar con su dignidad, orgullo y su masculinidad en sentido general. Así cuando no pueden actuar en correspondencia con el código de virilidad que la sociedad pautó para ellos, la inconformidad y la frustración pueden hacerse evidentes. Con respecto a esto una estudiante de Licenciatura en Contabilidad expresó: *“Los hombres se sienten a veces cohibidos cuando una mujer es más reconocida que ellos, más exitosa, más inteligente o más remunerada. Para muchos de ellos, la concepción de que la mujer mantenga económicamente la casa constituye un bochorno, porque el dominio en ese ámbito fue tradicionalmente masculino. Hoy con la igualdad de derechos en lo laboral, es una situación que puede ser recurrente en muchos hogares y debe ser aceptada por hombres y mujeres”*

En torno al tema también un estudiante de Agronomía expresó: *“Considero que no son solo los hombres quienes se sienten incómodos con esa situación, sino que a las mismas mujeres les molesta, porque he escuchado muchas veces a algunas decir que*

ellas no nacieron para mantener a nadie, sino para ser mantenidas y que el hombre tiene que darle comodidades, ponerle una casa y llenar el refrigerador”

Valoraciones de los estereotipos de género asociados al desempeño de roles en las áreas profesional y académica

En relación con las capacidades de dirección, aunque en la encuesta a los estudiantes la mayoría consideró que no había distinción entre los sexos al asumir estas responsabilidades, los varones de las facultades de Agronomía y Forestal y la de Economía demostraron tener arraigado en mayor medida el estereotipo que acentúa el liderazgo en los hombres en este ámbito, para un 50 y un 43,75 por ciento, respectivamente. Este último valor coincide con el otorgado a la opción de ambos, lo que demuestra una vacilación entre uno y otro criterio; de ahí que en el grupo de discusión se indagara en las causas que pudieran justificar esta creencia. Ello arrojó criterios manejados socialmente como que la mujer por ser la que afronta el proceso de la maternidad y además por asumir mayormente el cuidado de los hijos y familiares en caso de enfermedades, deberá ausentarse con gran frecuencia y, en consecuencia, su capacidad directiva y su poder de gestión es mucho más cuestionado.

Otros criterios se basaron en que a veces el respeto de los subordinados no era el mismo si se trataba de un hombre o de una mujer, apuntando también que, tras la excesiva consideración con el hecho de ser mujer y la sobreprotección en la que se ven envueltas constituye una traba para el desarrollo de sus potencialidades.

“Hay hombres que no toleran estar por debajo de una mujer y ven con impotencia el tener que acatar decisiones dictadas por ellas, porque ven con recelo las capacidades de liderazgo de la mujer, por la misma condición de subordinación histórica que hemos vivido “

En el contexto universitario analizado debe subrayarse lo acentuado de la jerarquización masculina en términos de poder. Los decisores por lo general son varones, a pesar de que todas las entrevistadas reconocen el potencial femenino y que este se encuentra contemplado dentro de las reservas. Así, a medida que la estructura y los órganos de dirección ascienden, se aprecian en ellos menos mujeres. Aunque hay

que señalar que esta situación de manera coyuntural, en algunas etapas ha mostrado para las mujeres una situación más favorable

Por ello, a criterio de los autores, se considera que el poder femenino en esta área frecuentemente no tiene la misma connotación, ni tampoco tiene la misma significación social que el masculino, porque es un logro aislado en el que no participan ni se reconocen a las demás mujeres, ni determinan su exoneración de las percepciones y esquemas normativos en los cuales se enmarca la dirigente como representante de su género.

En relación con la concepción del deporte como una actividad apropiada para el género masculino, las mujeres adjudicaron la actividad a los hombres con un 72,94%, mientras los hombres lo hacían en un 62,35%. Resultó interesante en este sentido constatar que las facultades de niveles de coincidencia con los estereotipos fueron Agronomía y Forestal y Economía (71,88%) con un (76,19%). Esto confirma que sigue considerándose al deporte como un campo hegemónicamente masculino, por atender contra el modelo de feminidad de las mujeres, ya que en ocasiones se cree que los deportes la hacen comportarse de manera más ruda, menos sensible, pues constituye una trasgresión de su espacio habitual, debido a la potenciación de cualidades reconocidas tradicionalmente como masculinas como la agresividad, el gusto por el riesgo y la competitividad, por lo que es frecuentemente rechazada por ellas mismas o son más cuestionados sus atractivos para el sexo opuesto.

Con respecto a esto en el grupo de discusión se apuntó que las prácticas deportivas dentro de la universidad estaban plagadas de estereotipos, ya que con frecuencia a las mujeres que participaban en fútbol, kárate, baloncesto, entre otros deportes, los espectadores de los juegos las veían y consideraban con más atributos masculinos que femeninos. Y en relación con esto se aludió a que son las estudiantes de FAF quienes experimentan con mayor fuerza el peso de estos criterios sexistas en su desempeño deportivo.

Es relevante el interés de las mujeres en deportes donde impera la destreza por encima de la fuerza como en la gimnasia, la cual se encuentra en correspondencia con el modelo de educación femenina, donde los movimientos denotan suavidad, elegancia,

belleza y resultan agradables desde la proyección misma de las coreografías hasta en el diseño y los colores de los trajes empleados. Estos motivos que pudieran ser los que justifiquen la preferencia casi automática de las muchachas por este deporte es lo que pauta que desde la visión masculina aparezca como estigmatizado, porque no hay nada más ofensivo para el varón heterosexual que lo comparen o que se asemeje en actitudes y funciones a una mujer.

Valoraciones de los estereotipos de género asociados al desempeño de roles en la pareja.

El amor es un concepto vivido en hombres y mujeres de forma diferente; de esta manera, el 66,27% del total de los encuestados coincidió con el estereotipo de que las muchachas se preocupan más por la estabilidad de las relaciones. Las mujeres fueron quienes más se sintieron identificadas con el estereotipo en relación con los hombres (71,76% frente a un 60,0%, respectivamente)

Al respecto en el grupo de discusión una estudiante de Contabilidad apuntó: *“A veces por mantener a la pareja una le aguanta muchas cosas; generalmente somos nosotras las que cedemos en una discusión, porque si no lo hiciéramos la relación se iría a pique”*

La preocupación por la planificación y por la materialización de un proyecto familiar sólido les fue atribuida a las mujeres, en consonancia con el estereotipo social como demuestran los valores atribuidos en la encuesta, donde un 71,01% del total de los muestreados coincidieron con ello (75,29 % en mujeres y 65,88% en hombres). Los valores que más inciden en este resultado son las jóvenes de la FCE (81,25%) y las de FCSH (73,91%).

“Aunque no todos vivimos iguales, muchos están para la descarga, para las fiestas, y nada formal; algunos, incluso, te usan y luego te botan como si fueras un juguete; aunque también nosotras estamos un poco liberales y en ocasiones contribuimos a esto con nuestra forma de ser y nuestro comportamiento”

En cuanto a la elección de la pareja teniendo en cuenta la solvencia económica y los recursos materiales de los que se dispone, se aprecia una diferencia significativa en la respuesta emitida por mujeres y hombres.

En todas las facultades encuestadas las muchachas asignaron los valores mayores a la opción de ambos, pero la concepción masculina predominante contempló que el enunciado caracterizaba más a las mujeres, donde las facultades en las que se constató un mayor y un menor nivel de correspondencia con el estereotipo fueron la FAF y la FCSH (100% y 42,86%, respectivamente). Evidentemente, el criterio es portador de un estigma; pero también, como todo estereotipo, simplifica la realidad. Ciertamente es que muchas jóvenes tienen más en cuenta lo material que lo espiritual dentro de una relación, pero debe apuntarse que reconocerse o no dentro de ese grupo resulta difícil de asimilar o, simplemente, no se asuma porque no se corresponde con la realidad y las vivencias particulares de las encuestadas y sí con experiencias vividas por los varones encuestados.

Al respecto dos jóvenes de las carreras de Industrial y Contabilidad apuntaron en sus composiciones:

“los sentimientos se han sustituido por el dinero y esto es atribuible a la pérdida de valores”.

“las mujeres ya no miran a los hombres por nuestros principios y valores, ni incluso, por nuestro físico, sino por cómo estamos vestidos, por la cantidad de dinero que tengamos, y si tenemos carro y celular, pues mucho mejor. Podemos decir que existe tanto amor a las cosas materiales que se olvida lo que verdaderamente importa, que son los sentimientos y la calidad humana”.

Debido a esto, el estereotipo de que son los hombres los que pagan en una salida manifiesta su vigencia con un 87,57% del total de los encuestados, lo cual fue corroborado por los criterios emitidos en el grupo de discusión. Los varones tienen el estereotipo un poco más arraigado que las mujeres (88,24% frente a un 85,88%), precisamente porque es una exigencia social asimilada desde etapas tempranas en ellos. En torno a esto, dos estudiantes, uno de Mecánica y otra de Periodismo emitieron sus puntos de vista:

“Desde que uno comienza a tener novia los padres le dan más dinero al muchacho para que sea él el que invite, pero no sucede así con las niñas”.

“La mujer suele salir sin dinero y espera a que su pareja le compre lo que ella desea, y esto en ese contexto es expresión de dependencia. Tanto para el hombre como para la mujer que este sea el que pague es como una obligación, una responsabilidad, que, aunque no está escrita en ninguna ley, se ha transmitido de generación en generación y se asume por ambos como lo más natural”.

CONCLUSIONES

- El análisis de los referentes teóricos asociados a los estereotipos de género dilucidó las causas por las que comportamientos, actitudes y valores esperados socialmente se convierten en pautas que perpetúan la inequidad entre géneros en todas las esferas de la vida cotidiana.
- La sistematización de los referentes teóricos relacionados con el objeto de estudio de la presente investigación permitió a estos autores fundamentar una metodología para caracterizar los estereotipos de género en una muestra de estudiantes universitarios.
- La caracterización de los estereotipos de género posibilitó el acercamiento a las concepciones que los jóvenes tienen sobre las relaciones intergeneracionales que se establecen en los ámbitos doméstico, profesional y académico, y en la vida de pareja, lo que evidenció que aunque algunos se han ido flexibilizando con el tiempo, muchos continúan muy arraigados en el imaginario de estos jóvenes, legitimando desigualdades históricas y construyendo modelos asimétricos de género centrados en la jerarquización, en el reconocimiento diferenciado, en presiones sociales contraproducentes con aspiraciones individuales y en una concentración absoluta del poder, lo cual parcializa y mediatiza su visión del mundo.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Altés, E. (2003): “¿Cómo funcionan y para qué sirven los estereotipos en los medios de comunicación?”. Disponible en la URL: [www.bizkaia.net/ Home2/.../2_97_mujeres.jornadas03.Ponencias.doc](http://www.bizkaia.net/Home2/.../2_97_mujeres.jornadas03.Ponencias.doc)

Anderson, M. (2011): “Los estereotipos de género” Disponible en la URL: www.monografias.com.

Barragán, F. (1996): "El sistema sexo-género y los procesos de discriminación", Universidad de La Laguna, Islas Canarias. Disponible en la URL: <http://www.hombresigualdad.com/sistemasexo-fbarragan.htm>.

Castaño, G. (2009): *Las apariencias que engañan: la construcción de los estereotipos entre niñas y niños que viven o se mantienen en la calle y los y las jóvenes de estratos socioeconómicos altos*. Tesis de Licenciatura, Escuela de Ciencias Sociales. Universidad Tecnológica de Pereira.

Castillo, M. R. & Montes, B. (2007): "Escala de estereotipos de género actuales". En: Revista *Iniciación a la Investigación*, Universidad de Jaén.

Colás, P. y Villaciervos, P. (2007): "La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes". Revista de *Investigación Educativa*, Vol. 25, n.º1, pp. 35-58

Fernández, A. M (1998): "Estudios sobre las mujeres, el género y el feminismo" *Nueva Antropología*. Revista de Ciencias Sociales, ISSN-e 0185-0636. pp. 79-95

García, M. A. (2008): *El sexismo en el uso del lenguaje reflejado en la escritura*. Tesis presentada en opción al título académico de Máster. Universidad de Murcia, España. Disponible en la URL: www.um.es/documents/299436/550112/Tesis+Maestria.pdf.

García, P.; Rebollo, M. A; Buzón, O.; González, R.; Barragán, R. y Ruiz, E. (2010): "Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género". En Revista de *Investigación Educativa*, no 28, enero, Universidad de Sevilla, España. pp. 217-232.

Guild, P. & Gardner, S. (1985): *Marching to Different Drummers*. Alejandría, VA: Association for Supervision and curriculum Development, p. 6

Lemus, S.; Castillo, M.; Moya, M.; Padilla, J. L. y Ryan, E. (2008): "Elaboración y validación del Inventario del Sexismo Ambivalente para adolescentes" en *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol. 8, N.2, mayo. pp. 537-562.

López, P. (2005): "Representación, estereotipos y roles de género en la programación infantil. En: *Infancia, televisión y género. Guía para la elaboración de contenidos no sexistas en programas infantiles de televisión*. IORTVE e Instituto de la Mujer, Madrid, España.

Noddings, N. (1992). *Gender and the Curriculum*. En PH. W. Jackson, Handbook of Research on Curriculum (pp. 659-684). NY: MacMillan Publishing Company.

Ortega, E. (2009): "Aproximación a una enseñanza basada en la coeducación", disponible en la URL: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/EDUARDO_ORTEGA_2.pdf

Pacheco, C. R. (2013): *Caracterización de los estereotipos de género en estudiantes universitarios. Una mirada desde la multidimensionalidad*, Tesis en opción al título de Máster en Desarrollo Social, Universidad de Pinar del Río, Cuba.

Padilla, T.; Sánchez M.; Martín M. y Moreno E. (1999): "Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de CC. de la educación". En Revista: *Investigación educativa*, vol. 17, #1. pp. 127-147

Parga, L. (2008): *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria*. Universidad Pedagógica Nacional, México. Disponible en la URL: www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/libreria.../libros-version-digital?

Parra, J. (2009): *Educación en valores y no sexista*. Estudios de mujeres. Editorial Instituto de la mujer de Castilla-La Mancha, España.

Pech, C.; Rizo, M. y Romeu, V. (2007): “*Discurso sobre el género y disposición hacia la diferencia*” Revista *Última Década* N° 26, Valparaíso, julio. pp. 79-102.

Proveyer, C. (2005): “Cultura patriarcal y socialización de género. Claves para la construcción de la identidad genérica.” En *Selección de lecturas de Sociología y Política Social de Género*. Editorial Félix Varela, Habana, Cuba.

LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DE ELE EN EL CONTEXTO DE LA COVID 19 (CORONAVIRUS)

Autores: Ouyang Chaofan, felixitobray@gmail.com

DraC. Rómula Llanes Barbuzzano, romula.llb@fenhi.uh

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

La situación de aislamiento social creada por la Covid-19 implica desafíos inéditos para las políticas educacionales. La enseñanza - aprendizaje del español como lenguas extranjeras no ha permanecido al margen de las necesidades de mitigar la diversidad de efectos causados por la pandemia. En ese empeño, sus retos han sido múltiples. Entre ellos, la mayoría de los profesores privilegian los vinculados con la motivación y su impacto en la experiencia de aprendizaje. En ese sentido, el objetivo del presente trabajo ha sido identificar la preparación de los profesores para motivar a que sus estudiantes universitarios sinohablantes sigan aprendiendo español durante el

distanciamiento social. Para ello, se ha aplicado un cuestionario a una muestra compuesta por profesores de la Universidad de HIEU. La relevancia del estudio reside en que son muy escasas investigaciones similares en el campo de la enseñanza del español como lengua segunda.

PALABRAS CLAVES. Motivación, aprendizaje de ELE, preparación del profesor, covid-19(coronavirus)

MOTIVATION TOWARDS LEARNING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF COVID 19 (CORONAVIRUS)

SUMMARY

The isolation situation created by Covid-19 implies unprecedented challenge in the educational field. The teaching - learning of Spanish as a foreign language has not remained outside the need to mitigate the diversity of effects caused by the pandemic. In this endeavor, their challenges have been multiple. Among them, most of the teachers privileges those related motivation and its impacts on learning experiences. In this sense, the objective of the present work has been to identify the preparation of teachers to motivate their students to continue learning Spanish during social distancing. To do this, a questionnaire was applied to a sample to a sample made up of professors from de HIEU University. The relevance of the study resides in that there are very few similar investigation

KEYWORDS: Motivation, learning Spanish as foreign language, Covid-19 (coronavirus)

INTRODUCCIÓN

Como pocos hechos globales, la COVID-19 se ha convertido aceleradamente en una gran complicación para la conciencia, la estabilidad y el bienestar emocional no solo de la sociedad, en su conjunto, sino también de las personas, en particular. Una de las primeras medidas que se tomaron para evitar la contaminación fue el cierre de los centros educativos. La mayor parte de los especialistas coincidieron en que “la medida era una de las intervenciones no farmacéuticas más poderosas que se haya podido implementar. Sin embargo, estas nuevas circunstancias han delineado determinantes de los tiempos contemporáneos que las universidades deben tomar en cuenta para reajustar su misión en términos de anticipación de sus efectos en el desarrollo humano y del perfil de sus egresados” (Diez, 2020).

Educar fuera del recinto universitario traía consigo una serie de cuestionamiento e incógnitas en torno a las cuales habría que indagar: ¿Cuán motivados y preparados estaban los profesores y los estudiantes para afrontar las nuevas condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje¹⁸³? ¿Qué hay que enseñar en esas condiciones? ¿Qué recursos serían los más oportunos para afrontar la motivación en esa contingencia? ¿Qué experiencias del aprendizaje virtual sobrevivirán?

Con este trabajo, los autores unen sus experiencias en el campo de la formación universitaria de estudiantes sinohablantes que aprenden español como lengua extranjera¹⁸⁴ y segunda¹⁸⁵, con el fin de contribuir al desarrollo de un asunto que, en las nuevas condiciones pos pandemia, se proyecta de un gran interés tanto teórico como aplicado: la reflexión en torno a la motivación, preparación y experiencias acumuladas con respecto al aprendizaje de ELE a distancia.

Es pertinente tener una visión amplia del asunto, lo que implica valorar que “Hasta que nos azotó la pandemia, la mayor experiencia virtual en la educación superior había sido el aula invertida y el aprendizaje móvil” (Morán, 2020). En ese sentido una idea quedaba muy clara: el cambio de medios y contextos a la hora de enseñar - aprender generaría mayor desgaste no solo mental, sino y muy especialmente, desde el punto de vista emocional: en condiciones normales: aprender una nueva tarea genera procesos de ansiedad e incertidumbres que, en las nuevas situaciones de distanciamiento social se pueden intensificar, ante la probabilidad latente de contagiarse y la necesidad de cambios innumerables en la rutina diaria.

En las condiciones extremas imperantes, se requería no solo una motivación inicial externa, sino actividades motivadoras que movilizaran todo el potencial de los estudiantes con el fin de los niveles de incertidumbre, ansiedad y expectativas desmedidas que traen consigo las situaciones de emergencia hacia el aprendizaje en general y de las lenguas extranjeras en particular. De ahí que se haya considerado oportuno insistir en la motivación como motor impulsor imprescindible para poder garantizar el aprendizaje de ELE (Estrada, 2020; Durán, 2020; Morán, 2020).

¹⁸³ PEA, en lo adelante.

¹⁸⁴ E/LE, en lo adelante.

¹⁸⁵ E/L2, en lo adelante.

DESARROLLO

La motivación y el aprendizaje

Desde el punto de vista etimológico, la palabra "Motivación" remite a la idea de "movimiento", proviene de latín "movere" "motus", significa " causa de movimiento". Según Rodríguez, Fajardo y Berenguer (2012), la motivación tiene un significado orientado hacia el cuánto se conoce al hombre, cómo este piensa, cuáles son sus necesidades, por qué actúa de determinada manera, por qué prefiere o no ciertos objetos, cómo y hacia dónde se proyecta.

Por su parte, Gardner (1985) explica que la motivación es el esfuerzo sostenible de una persona para llegar a un fin. En el sentido del estudio, también la considera como la combinación de esfuerzos y deseos para lograr el objetivo trazado.

De lo anterior, se puede inferir que la motivación constituye un factor determinante para el oportuno desarrollo del PEA de E/LE y L2. Así lo evidencian las palabras de Skehan: "la motivación marca la actitud hacia la lengua de una forma indirecta, funciona como el segundo indicador más poderoso para el logro del aprendizaje" (1989).

Desde una perspectiva de las relaciones con el aprendizaje de la L2, Dörnyei (2006), establece un marco que incluye tres niveles:

6. El nivel relacionado con la lengua
7. El nivel relacionado con el estudiantado
8. El nivel relacionado con la situación de aprendizaje

Según las palabras de Arnold, "la teoría de la adquisición de segundas lenguas no deja duda respecto a la importancia fundamental que tiene la variable afectiva de la motivación, que es en realidad un conjunto de factores que vigorizan la conducta y le dan una dirección" (2000: 267). A partir de aquí, es patente la relación entre la motivación y el aprendizaje de una L2.

En general, la motivación es como un motor que nos impulsa a aprender una lengua extranjera. En el aprendizaje de ELE, la motivación se divide en dos partes: por un lado, las didácticas, las metodologías y el contexto de aprendizaje que se vinculan con los

profesores; por otro lado, las actitudes, los intereses, las razones por las que los interesados aprenden el español. Por tanto, es necesario tener en cuenta las diversas variables en la motivación hacia tal aprendizaje.

En ese sentido, para el presente trabajo es muy significativa la conceptualización de Tapia (1997), que introduce el concepto de clima motivacional. Con este se hace referencia a las diferentes interacciones que se deben de tener en cuenta para desarrollar la motivación hacia el aprendizaje. De acuerdo con su conceptualización, las reacciones profesor-estudiante, estudiante-estudiante en la sobrepasan las relaciones áulicas, lo que las sitúan como posibilitadoras de las pautas para ajustar los diferentes métodos, técnicas y estrategias de una educación virtual motivadora.

En ella, se propicia la indagación y se manifiesta el interés por saber algo del otro o de los otros: sus inquietudes, sus intereses, sus formas de hacer sentido, los significados que se le atribuyen a los objetos y fenómenos en el mundo, a las diversas situaciones en que se puede estar inmerso. Así, la indagación se abre hacia el otro para conocerlo, para saber y comprender lo que piensa, para acceder al espacio en el cuál se sitúa, lo que se manifiesta en su actitud. Por lo que, a partir de este, se puede acceder al otro, más allá de la instrucción, saber de dónde se generan sus:

- Necesidades de aprendizaje: existencia, potencialidades y ámbitos
- Inquietudes.
- Experiencias.
- Pensamientos y opiniones,
- Repertorios de acciones
- Decisiones: sustrato y base.

(Adaptado de Echeverría, 2009)

Se propicia un proceso orientado al otro, persigue a hacer decir al otro. Por lo tanto, deviene un decir al servicio de la comprensión del otro, para lo que es esencial saber escuchar. Luego, se puede asegurar que también permite que el indagado descubra otras formas de actuar, otros aprendizajes posibles, que no tenía pero que puede llegar

a tener. Sin embargo, en la práctica virtual, poco se observa de esa forma de relacionarse: pocas actividades están orientadas a conocer sobre las maneras en que el otro asume la realidad y los acontecimientos que tienen lugar en ella.

Aprendizaje de E/LE de manera remota durante la Covid-19

Uno de los aspectos que más atención necesita para propiciar la motivación hacia el aprendizaje de E/LE en el ámbito académico bajo las condiciones de la Covid-19 está relacionado con el carácter vincular de la educación superior. Ante su realización de manera virtual, es esencial que los educadores se percaten del seguimiento sistemático de las orientaciones. Quedó en evidencia que, para lograr ese propósito y seguir aprendiendo de manera remota, hay que aprovechar todos los medios y vías disponibles para mantener una comunicación sistemática profesor estudiante, estudiante-estudiante. En ausencia del contexto académico, hay que auxiliarse de redes sociales, foros, grupos de WhatsApp. Mucho depende de las condiciones reales de equipamiento de los estudiantes y de la preparación de los profesores para asumir esta tarea inusual.

En esta línea de pensamiento, es necesario señalar que la enseñanza de LE, desde el denominado enfoque orientado a la acción, se propone una visión muy amplia del uso de la lengua que se basa en la utilización de modelos contextualizados y dentro de un sistema integral de aprendizaje de la lengua-cultura que se centra en la formación del estudiante como aprendiente autónomo, agente social y hablante intercultural, cuyo énfasis se hace en el respeto a la diversidad presente en las relaciones áulicas.

A juicio de varios especialistas, estos logros han sido más bien testimoniales metodológicamente hablando, pues la enseñanza ha continuado abordándose desde un método eminentemente inductivo con pequeñas dosis deductivas y algunas pinceladas de transversalidad descritas más que incluidas en el aprendizaje por competencias (Diez, 2020; Loreto, 2020; ORDEN ECD, 2015). Por el contrario, los estudiantes sí han cambiado sustancialmente su manera de aprender, pues la digitalización ha pasado a formar parte esencial de sus vidas cotidianas y sus mentes ya no conciben un mundo sin las tecnologías de la información y la comunicación¹⁸⁶. Estos concionantes

¹⁸⁶ TIC, en lo adelante.

evidencian una contradicción entre las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje. De ahí, la afirmación de que adoptar un modelo de educación a distancia, a pesar de que haya sucedido en medio de una de las peores pandemias que han azotado a la humanidad, constituye una oportunidad para acercarse a los estudiantes, conocer sus motivaciones e intereses y propiciar la aplicación de metodologías que contribuya a su satisfacción. Es evidente que una clase con un profesor transmisor ya no tiene sustento teórico metodológico: los tiempos exigen rapidez, flexibilidad, síntesis, cooperación y autonomía.

Se ha podido constatar que la situación desatada por esta pandemia ha venido a acelerar la solución a un desafío que se venía postergando desde hacía tiempo: la preparación para afrontar la digitalización de la sociedad y, en consecuencia, de la educación. De la noche a la mañana, los claustros universitarios, expertos en el contenido de sus asignaturas y en las clases presenciales, se han visto obligados a desempeñarse en una nueva didáctica para la que no todos estaban capacitados.

Al igual que ocurre con los estilos de aprendizaje, esa formación tradicional oculta de los profesores trasciende a sus estrategias de enseñanza y puede influir negativamente en la motivación, pues, en la modalidad virtual, el otro agente activo, el estudiante, tiene que involucrarse libre y voluntariamente en PEA, lo que se opone al modelo imperante en las aulas universitarias, en las que se privilegia la autoridad del profesor y la obligatoriedad de la asistencia a clases y seguimiento de un plan riguroso de contenidos.

Toda vez que la nueva metodología se fundamenta en un modelo mediado por la computadora u otra vía para la búsqueda de información, la indagación científica, y el aprendizaje cooperativo que propicia un intercambio activo de opiniones entre el profesor y el estudiante o de los estudiantes entre sí. En estas características se fundamenta la importancia de la motivación de los involucrados, lo que exige calidad en la selección del contenido de los materiales y de las actividades a realizar a partir de ellos. De esa forma, el modelo didáctico favorece el acceso a los contenidos (conocimientos, habilidades y valores) a partir de la comunicación.

En ese sentido, no solo facilita el intercambio y el aprendizaje cooperativo, sino también la personalización de la enseñanza aprendizaje: el estudiante aumenta su autonomía y controla su propio ritmo y horario de estudio. Por otra parte, como se integran variadas herramientas (texto, imágenes, audios, videos, entre otros), el que aprende puede desarrollar varias habilidades a la vez mediante diferentes actividades. Además, puede repetir la actividad en correspondencia con sus necesidades sin presiones externas, con lo que se reduce la inhibición, la ansiedad ante la necesidad de expresarse en público, el miedo a cometer errores, características muy propias de los sinohablantes.

Interpretación de los datos

Como ha quedado evidenciado, la satisfacción en la motivación hacia el aprendizaje de ELE es un elemento esencial para lograr las metas de la enseñanza de una LE y L2. Por lo tanto, en aras de comprobar la preparación para asumir esta tarea, a los profesores de ELE se le aplicó un cuestionario disponible en la plataforma Wenjuanxin en línea (Ver Anexo 1). Bajo el criterio de disponibilidad tecnológica para el desarrollo oportuno del PEA en la Universidad china de HIEU y de accesibilidad a los profesores de ELE, se seleccionó el 100 % de estos (41 en total).

Como se aprecia en la Figura 1 Necesidad de acceso a las TIC, la mayor parte de los 41 profesores de ELE se ha visto en la necesidad de acceder a esos servicios para poder mantener el contacto con sus estudiantes.

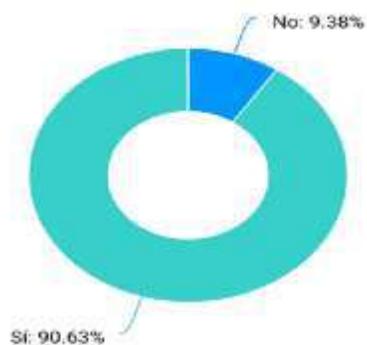
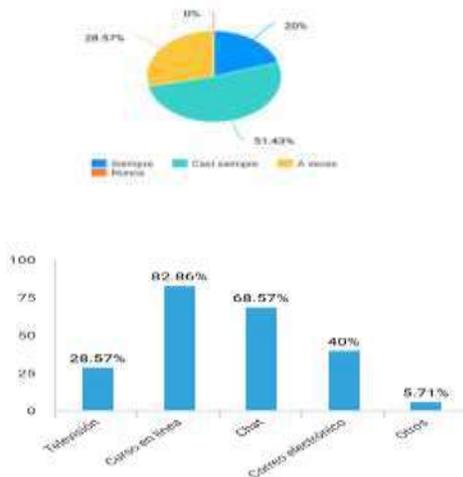


Figura 1 Necesidad de acceso a las TIC

Se debe destacar que entre el 9,38 % de los que no usan las TIC, se encuentran aquellos profesores que consideran la prespecialidad una característica obligatoria de

la enseñanza presencial y otros (la mayoría) profesores noveles, incorporados al trabajo durante la pandemia.

En el caso de los que respondieron afirmativamente al cuestionario, el uso de esos medios tiene una elevada frecuencia. (Compárese la Figura 2 Frecuencia de uso de las



TIC con la Figura 3 Porcentaje de uso de las TIC).

Figura 2 Frecuencia de uso de las TIC

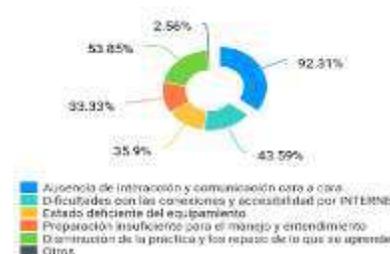
Fig. 3 Porcentaje en el uso de las TIC

Como puede apreciarse, los cursos en línea destacan como la primera opción, seguida por el chat por redes sociales ocupa. En este sentido, se observa una franca disminución en la preferencia de la televisión.

Respecto a la actitud hacia las plataformas virtuales, el 61, 54% de los profesores está a favor de estas como medios didácticos. El resto de los profesores mantiene una opinión reservada. Con la pandemia, la experiencia de estos profesores ha aumentado considerablemente. Sin embargo, en relación con la prolongación del trabajo, se ha podido comprobar que la mayoría solo puede asimilar aproximadamente dos horas de acceso

En la Figura 4 se puede apreciar las consideraciones de los profesores con respecto a las ventajas de las plataformas virtuales y en la Figura 5, las desventajas más señaladas.

El análisis de los datos arrojados demuestran una patente posición hacia las ventajas las ventajas: la libertad espacial y temporal, la



flexibilidad de los planes de estudio, las posibilidades de incontables repeticiones y la abundancia de recursos son los más seleccionados en el cuestionario. Al mismo tiempo, los inconvenientes más señalados se centran en la escasez de interacción y comunicación cara a cara, la disminución de la práctica y las dificultades con las conexiones y accesibilidad por Internet.

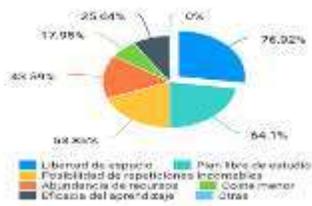


Figura 4 Ventajas de las plataformas virtuales

Figura 5 Desventajas de las plataformas virtuales

Los datos obtenidos con respecto a la frecuencia de uso de los métodos que motivan el aprendizaje de ELE, se muestran en la Figura 6.

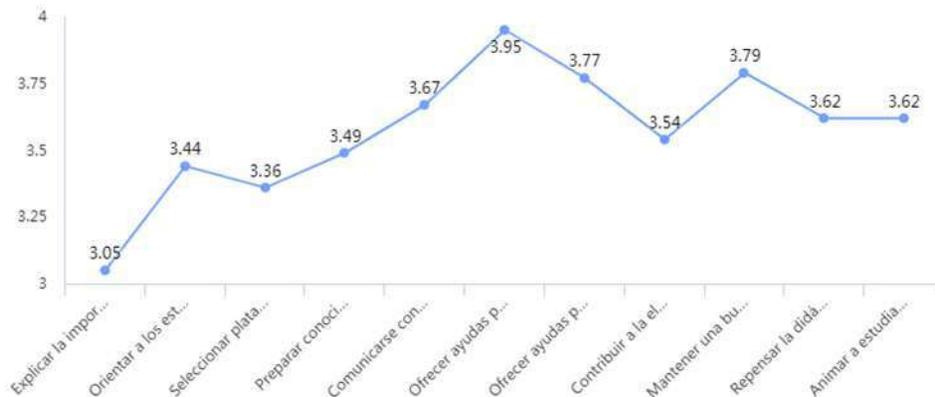


Figura 6 Frecuencia en el uso de los métodos para motivar el aprendizaje de ELE

El análisis de la información evidencia que los profesores de ELE posicionan en lugares principales de sus preferencias los métodos y técnicas que propician la interacción con los estudiantes, las ayudas en la aclaración de dudas y para la reflexión en torno a la motivación. También son altamente valorados los que contribuyen a repensar las didácticas.

De todo lo expresado con anterioridad, se puede inferir también la importancia que ocupa la satisfacción de los profesores y su necesaria preparación para poder motivar a sus estudiantes a partir de un uso más frecuente, consciente y más responsable de las plataformas virtuales. De igual forma se siente la necesidad de crear redes de colaboración para hacer más efectiva la ayuda entre profesores y entre los propios estudiantes.

Reflexiones a modo de cierre

Este artículo describe un estudio empírico realizado en la Universidad china de HIEU en el contexto de la COVID-19, con el cual se ha propiciado una aproximación al estudio de la motivación hacia el aprendizaje de ELE.

Uno de los resultados esenciales ha sido la confirmación sobre la necesidad de seguir investigando en torno al uso de nuevos métodos para lograr a motivación hacia el aprendizaje de esta lengua. También se ha puesto de manifiesto lo fundamental que resulta hacerlo desde un contexto que responda a los intereses personales de los estudiantes, que se tomen en cuenta sus gustos y aficiones como vía esencial para poder integrar la motivación interna con los intereses sociales y los objetivos didácticos.

El análisis realizado en el marco de esta indagación ha permitido repensar nuevas formas para medir la preparación de los profesores de ELE para usar las TIC en aras de la motivación la motivación en condiciones de pandemia.

En síntesis, desde la complejidad del fenómeno estudiado en las también complejas condiciones impuestas por la Covid-19, se recomienda:

1. Identificar y priorizar los objetivos y las metas a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes con respecto a la lengua meta,
2. Establecer las diferentes vías alternativas y los pasos para lograr los objetivos trazados;
3. Mantener una actitud positiva, en la que el humor ocupa un lugar preponderante. En este sentido son muy ilustrativas las palabras de Carales (2020: s/p):

“Profesores y profesoras de todo el mundo, dad las clases por Internet. Da igual cómo, pero dadlas. Estudiantes, seguid esas clases. La curva del capital humano hay que doblarla, pero hacia arriba”.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNOLD, J. (2000). La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. CUP, Madrid.
- BANCO MUNDIAL (2020). Covid-19: Impacto en la educación y propuestas de política pública. Consultado el 23 de octubre de 2020 en: <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>.
- CABRALES, A. (2020). Profesores y profesoras de todo el mundo. Consultado el 23 de agosto de 2020 en: <https://twitter.com/cabralestweet/status/1242359098630459392>.
- DIEZ, S. (2020). Enseñar en tiempos de pandemia. AulaDiez, Español online, Madrid. Consultado el 27 de agosto de 2020 en: www.educaweb.com
- DÖRNYEI, Z. (2006). Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge University Press, Cambridge.
- DURÁN, J. (2020). La motivación de los estudiantes y el gran papel de las herramientas digitales. Consultado el 19 de octubre de 2020 en: www.europapress.es
- ESTRADA, P. (2020). Educar en tiempos de pandemia: Covid-19 y equidad en el aprendizaje. Consultado el 16 de mayo de 2020 en: www.cippecc.org/textual
- ECHEVERRÍA, S. (2009). TIC, TAC de la orientación. Consultado el 18 de abril de 2020 en www.educaweb.com
- GARDNER, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. Edward Arnold, London
- MORÁN, L. (2020). Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales. CONICET, Argentina. Consultado el 10 de septiembre de 2020 en: <https://www.conicet.gov.ar/educacion-en-tiempos-de-pandemia-consejos-de-especialistas-para-enriquecer-las-aulas-virtuales/>
- ORDEN ECD (2015). Descripción de las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Consultado el 16 de marzo de 2019 en: https://transparencia.gob.es/servicios-buscador/contenido/normativaordenministerial.htm?id=NORMAT_E0492140120586&fcAct=2017-09-12T12:14:06.227Z&lang=es
- RODRÍGUEZ P. Z., FAJARDO M., BERENGUER M. (2012). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista Digital. Buenos Aires. Consultado el 10 setiembre de 2020 en: <https://www.efdeportes.com/efd170/la-motivacion-en-el-proceso-de-aprendizaje.htm>
- SEVILLANO, E. (2020). Un estudio de caso. Consultado el 5 de abril de 2020 en: www.educaweb.com

SKEHAN, P. (1989). Language testing part II. Language teaching, 22(1): 1-13.

TAPIA, J. (1997). Motivar para el aprendizaje. EDEBÉ, España.

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

ANEXO 1 CUESTIONARIO

Estimado(a) colaborador(a):

En estos momentos estamos realizando una investigación para conocer las experiencias en torno al aprendizaje del español como lengua extranjera en el contexto del Covid-19. Para llevarla a feliz término necesitamos de su colaboración. En ese sentido, le rogamos responder el presente cuestionario con la mayor seriedad para garantizar la confiabilidad de la información que se nos brinde. Le hacemos llegar nuestro agradecimiento por adelantado y le reiteramos la gran importancia de sus respuestas.

I. Datos personales

Sexo:

Edad:

Nivel de español de sus estudiantes: Básico _____ Intermedio _____ Avanzado _____

II. Interrogantes

¿Ha tenido la necesidad de utilizar medios tecnológicos de enseñanza?

Sí _____ No: _____

En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia los ha empleado?

Siempre: ___ casi siempre: ___ A veces: _____ nunca: _____

Marque con una X los medios de enseñanza que haya utilizado:

Televisión

Cursos en línea

Chat

Correo electrónico

Otros:

Actitud ante la plataforma virtual en las condiciones de pandemia. Marque con una X:

A favor: ___ Más o menos: _____ En contra: _____

¿Cuántas horas puedes aceptar ese proceso?

_____media hora

_____Una hora

_____Dos hora

Otro: _____

¿Cuánto tiempo puede soportar el régimen de trabajo en plataforma virtual? Marque X:

Media hora: _____ una hora: _____ dos horas: _____ Otros, diga cuánto: _____

Ventajas que le brinda la enseñanza aprendizaje virtual virtual:

_____ Libertad de espacio

_____ Plan libre de estudio

_____ Posibilidad de repeticiones incontables

_____ Abundancia de recursos

_____ Coste menor

_____ Eficacia del aprendizaje

Otras: _____

Desventajas

_____ Ausencia de interacción y comunicación cara a cara

_____ Dificultades con las conexiones y accesibilidad por INTERNET

_____ Estado deficiente del equipamiento

_____ Preparación insuficiente para el manejo y entendimiento

_____ Disminución de la práctica y los repaso de lo que se aprende

Otras: _____

Frecuencia de uso de los métodos para la motivación del aprendizaje del ELE en tal contexto:

Siempre Normalmente A veces Casi nunca Nunca

Marque con una X si ha tenido posibilidades para:

___ Explicar la importancia del aprendizaje de ELE

___ Orientar a los estudiantes hacer planes para el aprendizaje de ELE

___ Seleccionar plataformas para la realización de comunicación con estudiantes

___ Preparar conocimientos de las plataformas para perfeccionar el proceso del aprendizaje de ELE

___ Comunicarse con estudiantes para mejorar tal método

___ Ofrecer ayudas para:

La resolución de las dudas de estudiantes _____

La reflexión en torno al cambio de motivación e interacción con los estudiantes _____

___ Contribuir a la elaboración de un nuevo plan para los estudiantes

___ Mantener una buena relación con los estudiantes

___ Repensar la didáctica

___ Animar a estudiantes en tal proceso

DESARROLLO DE HABILIDADES ORTOGRÁFICAS EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRAJERA

Autores: MSc. María Emilia Oves Fleites, mayraoves@gmail.com

MSc. Xiomara Abono Suárez, xiomarabono@fp.sld.cu

Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana

RESUMEN

Desarrollar las habilidades comunicativas constituye un imperativo de primer orden y en esta tarea, el hecho de poseer buena ortografía, se traduce en cultura; por esa razón es de suma importancia fomentar las habilidades ortográficas en los estudiantes. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El presente trabajo expone actividades para realizarlas durante el programa de español (I y II) como lengua extranjera en estudiantes no hispano hablantes y que facilitaran desarrollar habilidades ortográficas de forma sistemáticas

Palabras claves: Competencia comunicativa, habilidades, ortografía,

INTRODUCCIÓN

En el año 1976 las universidades cubanas se vieron precisadas afrontar la preparación de la asignatura, Idioma Español, para no hispano-hablantes con el propósito de enseñarles esta lengua a estudiantes extranjeros que han llegado a Cuba para realizar sus estudios superiores.

El interés por el aprendizaje del español fue creciendo en el transcurso de los años. Los profesores de esta asignatura se han dado a la tarea de perfeccionar las macro-habilidades lingüísticas y hemos partido de investigaciones científicas sobre las habilidades ortográficas que son específicas en la enseñanza de la lengua española. Son macro- habilidades integradas al componente ortográfico y que se materializan a través del método, viso-audio-gnóstico-motor, y juega un papel importante en la comunicación de los estudiantes no hispanohablantes.

Esta publicación de habilidades ortográficas, contribuye a la perfección de la ortografía oral y escrita de todas las disciplinas del plan de estudio y nos da pautas a seguir de cómo llevar hacia delante, las macro-habilidades lingüísticas que servirán como un instrumento de trabajo para perfeccionar la correcta comunicación del idioma español que ocupa un lugar significativo en el aprendizaje de esta disciplina.

Además, son habilidades que dependen tanto en la comunicación oral como escrita, donde interviene de manera importante en el proceso docente educativo.

La experiencia alcanzada durante años de trabajo, con estudiantes no hispanohablantes en la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, nos permiten asegurar que es de suma importancia desarrollar habilidades ortográficas en ellos, por lo que nos proponemos, en el presente trabajo el siguiente objetivo: Demostrar la importancia de las habilidades ortográficas en el desarrollo de la expresión oral y escrita, mediante actividades, teórico-prácticas en las clases de español como Lengua extranjera.

Desarrollo.

Ortografía: Procede de los vocablos griegos “orthos”, recto, y “grapho” que significa escribir. De ahí que, al utilizar dicho término, se piense en la escritura correcta de las palabras y en el uso apropiado de todos los signos de puntuación. Su enseñanza

constituye una labor compleja porque hay que tener en cuenta diversos elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje.⁽¹⁾

“Es un proceso relativamente independiente de la lengua oral, tiene una función normativa o reguladora con el empleo de todas las representaciones gráficas, ya sean letras, signos auxiliares o formas de las letras mayúsculas o minúsculas, influye en la significación de las palabras, en la intensidad y en la entonación, tiene un carácter variable, convencional, histórico y sincrónico. Balmaceda. O. 2001.⁽²⁾

La ortografía debe asumirse vinculada a los diversos saberes del hombre. Esta idea debe marcar el proceso de auto- preparación de un profesor.

Insistir en la importancia y valor que tiene la consulta de diferentes diccionarios, debe ser preocupación y ocupación de todos los docentes.

Desde el punto de vista pedagógico la habilidad es formada y desarrollada por el hombre para utilizar creadoramente los conocimientos durante el proceso de la actividad teórica como práctica. Esto siempre parte de los conocimientos y se apoyan en el conocimiento. La habilidad es el conocimiento en acción.

La habilidad constituye la posibilidad de realizar determinadas posibilidades, de poder hacer, siendo la premisa fundamental.

Mediante las habilidades se revelan los conocimientos que se poseen, el nivel de rendimiento en que se encuentra el sujeto, porque las habilidades permiten evaluar la extensión y profundidad del conocimiento, como son: Saber y hacer.

La habilidad se forma y se desarrolla en la actividad y para ello es preciso que se le den a los estudiantes las orientaciones de cómo proceder para que logren conscientes su actuación, así debe reconocer sus carencias y potencialidades, la profundidad de las mismas y determinar con la ayuda del profesor qué operaciones deben efectuar para gradualmente solucionar y aplicar estas.

Se puede hablar de una habilidad desarrolladora cuando hay determinados niveles de ejecución de la acción y se consideran estas suficientes. Las veces, el tiempo y la forma en que se ejecuta la acción, son requisitos a tener en cuenta para el desarrollo de la

habilidad así como la rapidez, la seguridad, el nivel de precisión de la acción, la corrección con que se ejecuta, las posibilidades de transferencia de estas.

Habilidades ortográficas: Son macro-habilidades lingüísticas integradas con la enseñanza de la ortografía, que se materializan a través del método viso-audio-gnóstico-motor.

Son macro-habilidades lingüísticas porque son habilidades necesarias en la comunicación tanto oral como escrita, dependen de que el individuo tenga desarrollada otras habilidades intelectuales como, la observación, comparación, clasificación etc.

Son específicas porque están relacionadas con la función comunicativa del lenguaje y son propias de la asignatura de español ocupando un lugar significativo en el aprendizaje de la lengua materna que es reconocido por la mayoría de los especialistas Cassany (3)

Se puede hablar de una habilidad desarrolladora cuando hay determinados niveles de ejecución de la acción y se consideran estas suficientes. Las veces, el tiempo y la forma en que se ejecuta la acción, son requisitos a tener en cuenta para el desarrollo de la habilidad, así como la rapidez, la seguridad, el nivel de precisión de la acción, la corrección con que se ejecuta, las posibilidades de transferencia de estas.

Se materializa el método viso-audio-gnóstico-motor porque es la vía que permite la integración de las habilidades lingüísticas con la enseñanza de la ortografía.

"Las habilidades desde el punto de vista didáctico, forma parte del contenido de una disciplina, caracterizado en el plano de las acciones que el estudiante realiza al interactuar con su objeto de estudio con el fin de transformarla y de analizarlo" A. Z. Carlos (4)

Procesos que inciden negativamente en el aprendizaje ortográfico

Según Balmaceda, varios son los procesos que intervienen negativamente en el aprendizaje de la Ortografía: De carácter pedagógico: la ausencia de una verdadera acción interdisciplinaria, la pobre utilización de métodos productivos en la enseñanza de la ortografía, la escasa exigencia en cuanto a la consulta de diversos diccionarios, la

insuficiente preparación de los docentes para motivar la enseñanza y la ejercitación ortográfica.

De carácter psicopedagógico: no desarrollo de la conciencia ortográfica, falta de motivación por el aprendizaje ortográfico, poco desarrollo de la memoria visual, acústica, auditiva, y motora, no entender la enseñanza de la ortografía como un sistema en interacción con todas las asignaturas desde primaria y hasta el nivel universitario.

De carácter lingüístico-pedagógico: formación inacabada del modelo lingüístico de los educadores, incorrecta articulación y pronunciación de los fonemas, persistencia de dificultades caligráficas en los estudiantes, insuficiente tratamiento de inadecuaciones.

De carácter sociocultural: Pobreza de vocabulario, el ambiente lingüístico no contribuye al desarrollo de la conciencia ortográfica, no se le concede el respeto necesario a la lengua materna. (Balmaceda 2001⁽⁵⁾)

Exigencias para desarrollar habilidades ortográficas

El acto de adiestramiento ortográfico puede dirigirse hacia las siguientes direcciones:

Desarrollar en los estudiantes la llamada conciencia ortográfica y la memoria.

Propiciar la generalización de conocimientos ortográficos a partir de acciones conscientes y sistemáticas,

Que los alumnos emprendan de forma independiente, mediante un sistema de habilidades duradero y estable.

Valorar la importancia de alcanzar hábito de lectura y de sistematizar el trabajo de atención a la ortografía.

Favorecer el análisis individual de las deficiencias de los estudiantes, para poder desarrollar estrategias que les permitan erradicar errores e incorporar nuevas palabras al vocabulario.

Motivar el uso de todo tipo de diccionarios como una forma segura de rectificar errores, ampliar vocabulario y enriquecer el intelecto de forma general.

Igualmente es importante ejercitar la memoria. Llama la atención que en la actualidad no todos los jóvenes son capaces de “retener” información. Practicar ejercicios que coadyuvan al desarrollo de la memoria.

Lograr la motivación consciente ante las habilidades ortográficas de la lengua que se practica.

Fomentar el hábito de la lectura, para desarrollar la observación visual y atención auditiva, como habilidades.

“...Si mediante la lectura: “se crean hábitos de observación visual y de atención auditiva al seguir con la vista la lectura y escuchar al que lee, si se insiste en la articulación correcta de los sonidos al pronunciar y se busca el significado de las palabras, a fin de interpretar lo que se lee, se crean condiciones para la escritura correcta” .Balmaceda

. Desarrollar las habilidades comunicativas constituye un imperativo de primer orden y en esta tarea, el hecho de poseer buena ortografía, se traduce en cultura. E. G. Alzola: ...”Todo profesor es un profesor de lengua”... (6)

Habilidades ortográficas a desarrollarse en la asignatura de ELE.

Con la utilización del método viso-audio-gnóstico-motor, se lograrán las siguientes habilidades:

Observación: Es la percepción voluntaria y planificada de los objetos o fenómenos del mundo circundante. Esto se logra con el factor viso, se debe tener en cuenta que recordamos mejor lo que vemos, que lo que escuchamos.

Desarrollar el oído fonemático: El alumno tiene que escuchar y pronunciar. La pronunciación correcta tanto del maestro como del alumno, ayuda a fijar en la memoria y la estructura de la palabra, esto se logra con el factor del oído.

Escuchar atentamente: El estudiante emplea el factor del oído, para escuchar con atención la pronunciación del profesor.

Comprender el significado de lo que se escribe: Sin una adecuada comprensión del significado de la palabra objeto de estudio, el estudiante no la incorpora a su vocabulario. El factor gnósico es de vital importancia en el trabajo ortográfico.

Escribir constantemente: Es una habilidad ortográfica donde tiene gran importancia el factor motor. Escribir correctamente con arreglo a los signos que convencionalmente representa los sonidos de la lengua, es un asunto muy debatido, resultante que una correcta escritura permite la utilización gráfica que se corresponda con nuestro código.

De ahí la importancia de las acciones que se planifiquen en la enseñanza de la ortografía deben tener un carácter motivador e integrador para poder atrapar la atención de los jóvenes y no pueden ser el fruto de una tarea aislada, sino de forma sistemática e interrelacionada con otras disciplinas, las acciones motivadoras y utilización acertada de medios y distintos recursos, por ej.: juegos que permitan al estudiante a activar su pensamiento, puede impulsar el trabajo positivamente.(7)

Propuesta de actividades para el tratamiento a las habilidades ortográficas en los programas Español I, y II.

- El alfabeto. Grupos consonánticos Unidad I Me llamo.
- Aprendemos Español I. Lección 3 unidad 3 ¿cómo es?
- Grupos consonánticos: bl, br, fl,fr (pág. 39)
- Grupos consonánticos: Cr, cl, tr, tl, tr,pr,pl. (pág. 44)
- Acentuación Española Aprendamos español Lección 1. Mi familia (pág. 8)
- La sílaba tónica pág. 47. Fonética pág. 49. Valores del acento: tono, intensidad y duración. La voz tónica y átona acepciones páginas 11 a la 17.
- La tilde: Su aplicación pág. 16. Nuevas normas de ortografía. En lo esencial en la ortografía. (pag.7).

Principio de economía en la acentuación. Nuevas normas sobre diptongo, triptongo e hiatos página 27. Lo esencial en la ortografía.

Diccionario de la RAE pagina 140-141.8. (9) Sobre los adverbios solo y los pronombres demostrativos (página 135 hasta la 137) Diccionario (RAE) pagina 29: Lo esencial en la ortografía. (8)

- Sobre la acentuación de los monosílabos fue, fui, dio, vio.
- Otros: sí si/ té te/ de dé/ más. El caso de aún – aun página 132
- Función de la tilde diacrítica. La acentuación de los extranjerismos (página 49-63). La acentuación de las palabras compuestas (pág. 213)
- Acepciones de la regla: adverbios terminados en mente. Los compuestos de verbos enclíticos más complemento (se escriben sin acento) Ejemplo: Sabelotodo diccionario página 214 y 138.

Regla: Adjetivos unidos por guion: cada elemento conserva su acentuación: Ejemplo anglo-soviético, histórico-crítico.

El caso de los gentilicios cuando hay fusión de pueblos, entidades geográficas o políticas se escriben juntos, ejemplo: hispanoamericanos. Cuando no hay fusión se unirán con guión, ejemplo: franco-prusiano. Acentuación de la mayúscula: Se acentúan según la regla general: Ejemplo Ángela.

Español I. Unidad IV Lección IV. El si condicional y el sí afirmativo

- Tema III. Uso de mayúscula y minúscula

La ortografía de los nombres propios y de las expresiones procedentes de otras lenguas. (Diccionario página 623 hasta 649).

- Neologismo
- Hipocorísticos
- Apellidos
- Seudónimos
- Toponímico

En títulos, reglas acontecimientos y cargos. Se ejercitará mediante actividades para completar con nombres propios toponímicos etc.

LT primero Parte Aprendamos Español.

Lo esencial en la ortografía UI. Aprendamos Español I. Página: 8, 12, 14, 15, 16, 17.

Tema 4: La ortografía de las expresiones numéricas.

- Reglas para la escritura de cifras o palabras. Ejercitar: Aprendamos Español I. Lección 1 pagina 13-20. Lección 2 página 23-38 El reloj.
- Uso de signos puntuación y ortográficos.
- Signos diacríticos, signos de puntuación, signos auxiliares(9)

(Sugerencia) Libro: "Lo esencial en Ortografía". Se realizan ciclados, ejercicios para colocar. Signos y otros ejercicios de redacción. Se sugiere como método práctico. Visto-audio-gnóstico motor. Este método se basa en la percepción visual y auditora de los elementos del sistema, son habilidades lectoras y de expresión oral, continúa con el conocimiento del significado que incrementa su vocabulario, así como habilidades de búsqueda en el diccionario. Culmina con la práctica motora, que desarrolla las habilidades de expresión oral y escrita. De igual forma con el uso de este método se propicia la interdisciplinaridad y la aplicación más activa y eficiente de los contenidos del programa. (10)

- Resolver ejercicios variados como:

Dictados de diferentes tipos.

Completar con la letra que falta.

Resolver verdadero y falso.

Formar palabras con sufijos y prefijos.

Resolver acrósticos y sopas de palabras.

Responder cuestionarios y otros.

CONCLUSIONES

Con la práctica sistemática de las actividades expuestas, el estudiante fortalecerá las habilidades ortográficas. Durante la práctica sistemática de ejercicios ortográficos, el estudiante será cada vez más consciente de la importancia del dominio de la ortografía

en la lengua que estudian. El conocimiento de las reglas ortográficas, y las correctas normas para la escritura, el estudiante, alcanzará mejor competencia comunicativa que se revertirá en su desempeño profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Balmaceda Neyra, O. Razones para estudiar ortografía. Universidad para todos. Juventud Rebelde. La Habana. Cuba. 2001.
2. Alvarez Zayas, CM: Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior cubana. MES. La Habana.
3. Balmaceda Neyra, O. Razones para estudiar ortografía. Universidad para todos. Juventud Rebelde. La Habana. Cuba. 2001.
4. Balmaceda Neyra, O. Proceso que incide negativamente en el aprendizaje ortográfico. Juventud Rebelde. La Habana. Cuba. 2001.
5. García Arzola, Ernesto. Lengua y literatura. La Habana. Ediciones Revolucionarias. 1971.
6. Colectivo de autores. Propuesta de actividades para el tratamiento de habilidades en los programas de español I Y II. Editorial Félix Varela. Cuba 2008.
7. Alvaro Francés, F: Lo esencial en la ortografía. Editorial. Pueblo y Educación. Segunda edición. 2002.
8. Grijalbo Diccionario Enciclopédico. Edición actualizada tomo. 3 Barcelona.
9. Austín, J.L ¿Cómo hacer cosas con palabras?
10. Arias Leyva, Georgina. Algunas consideraciones para el trabajo ortográfico. Revista Educación. La Habana 2004.

METODOLOGÍA PARA LA SELECCIÓN DEL CONTENIDO LÉXICO

Autora: Judit Aguila La Rosa, juditaguilarosa89@gmail.com

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

En la enseñanza del Español como Lengua Extranjera y como Segunda Lengua es esencial la selección del contenido léxico. La disponibilidad léxica es una herramienta representativa para lograr este proceso, pues permite obtener el léxico real de una comunidad lingüística específica. En la Facultad de Español para No Hispanohablantes la selección del contenido léxico suele basarse en decisiones subjetivas sin el uso de instrumentos lingüísticos. La presente investigación tiene como objetivo elaborar una metodología para la selección del contenido léxico que se debe incluir en el Programa de la asignatura de Idioma Español del Curso Preparatorio de la facultad. La propuesta resultante de esta investigación proporciona una metodología flexible y contextualizada, que puede ser un referente para otros cursos, previo ajuste a sus necesidades y condiciones particulares.

Palabras claves: léxico, disponibilidad léxica, metodología

METHODOLOGY FOR THE SELECTION OF LEXICAL CONTENT

SUMMARY

The selection of lexical content in teaching Spanish as a Foreign Language and as a Second Language is essential. Lexical availability is a representative tool to achieve this process, because it allows obtaining the real lexicon of a specific linguistic community. In the Faculty of Spanish for Non- Hispanic Speakers the selection of lexical content is usually based on subjective decisions without the use of linguistic instrument. The objective of this research is to elaborate a methodology for the selection of the lexical content that should be included in the Program of the subject of Spanish Language of the Preparatory Course of the faculty. The proposal resulting from this research provides a flexible and contextualized methodology, which can be a reference for other courses, after adjusting to their particular needs and conditions.

Keywords: lexicon, lexical availability, methodology

INTRODUCCIÓN

La Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana (FENHI) provee, a estudiantes que ingresarán a diversas licenciaturas, las principales herramientas lingüísticas para su inserción en la comunidad

hispanohablante capitalina. El presente estudio se enfoca en las deficiencias en la enseñanza del nivel léxico en la asignatura de Idioma Español del Curso de Preparatoria, puesto que la unidad léxica¹⁸⁷ es el primer signo lingüístico con sentido completo en sí mismo, y tal función posee gran relevancia para lograr un aprendizaje eficiente de la lengua.

Como afirma la investigadora Baralo (2007)

La capacidad de un hablante no nativo para formular un enunciado lingüístico, oralmente o por escrito, y la capacidad de identificarlo, de reconocerlo y de interpretarlo, cuando lo escucha o lo lee, se sustenta en el conocimiento léxico y en su disponibilidad para usarlo en ambos procesos cognitivo-comunicativos (p.384). Varios factores complejizan el dominio léxico¹⁸⁸, pues la unidad léxica está sujeta a una realidad extralingüística y a la evolución constante: la variación diastrática, diafásica y diatópica¹⁸⁹ dificultan el dominio del nivel léxico. Por tanto, la necesidad de una explícita selección del léxico que será objeto de aprendizaje de lenguas extranjeras es de especial cuidado para un programa de enseñanza de lenguas (Bartol, 2010).

Seleccionar el léxico adecuado para la enseñanza de la lengua deviene proceso imprescindible que implica rigor profesional. Este léxico debe ser obtenido por medio de fuentes probadas que muestren su uso real dentro de una comunidad lingüística.

¹⁸⁷ Elemento léxico que es objeto de definición en un diccionario, glosario, vocabulario. Puede consistir en un signo, grupo de signos, palabra léxicas o gramatical, locución, sintagma. La utilización del sintagma 'unidad léxica' simplifica en la práctica los problemas que en lexicografía podrían presentar el empleo genérico de 'palabra', voz que no siempre se adecua para denominar a todas y cada una de las formas léxicas que pueden ser objeto de definición, explicación o tratamiento en una obra lexicográfica (Martínez, 1995, p. 90).

¹⁸⁸ Conjunto de unidades léxicas que integran el sistema de una lengua determinada. El vocabulario es, en cambio, el conjunto de unidades léxicas que actualiza un hablante cuando se comunica en esa lengua (Izquierdo, 2005, p. 9).

¹⁸⁹ Variaciones diastráticas, diferencias entre los estratos socio-culturales de la comunidad lingüística; diafásicas, diferencias entre los diversos tipos de modalidad expresiva; diatópica diferencias en el espacio geográfico (Coseriu, 1981, p.302).

En tal proceso, la disponibilidad léxica deviene una herramienta de utilidad para obtener los datos científicos precisos.

Según Benítez (2009):

El vocabulario utilizado en las clases debe ser un reflejo fiel del vocabulario empleado por el hablante hispano. Los profesores tienen que tener en cuenta, a la hora de preparar los ejercicios para sus alumnos, el vocabulario que utiliza la comunidad en la que desarrollan su enseñanza (...) la disponibilidad léxica es la metodología que más puede ayudarnos en nuestro empeño (p. 12).

Las planificaciones curriculares en el Curso de Preparatoria de FENHI no proponen herramientas científicas precisas para la selección del contenido léxico, por lo cual las prácticas docentes en este tema actualmente siguen criterios empíricos. No es lo habitual que se le presente al estudiante de FENHI una muestra léxica real y viva, como demostraron los resultados del cuestionario aplicado¹⁹⁰ a profesores de la facultad. Un repertorio casual integra el léxico seleccionado para las clases.

Esta situación problemática no surge de la ausencia de normativas al respecto. Documentos rectores como el Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (MCER, por sus siglas en inglés) ya establecen que los encargados de confeccionar materiales de exámenes y manuales tienen la obligación de hacer una selección léxica rigurosa (Consejo de Europa, 2002); y ofrecen, además, herramientas de investigación lingüística útiles.

La solución estaría en la inclusión de un instrumento científico de pesquisa del léxico, como parte de la conformación del currículo del Curso de Preparatoria de FENHI.

Un método de registro de datos adecuado, afirman los investigadores, necesitaría trabajar con indicadores que acompañen la noción de frecuencia. Es ahí donde la disponibilidad léxica donde evidencia mayor precisión investigativa.

Fundamentalmente, se basa en la presencia de las palabras que contiene nuestra memoria y la prevalencia de actualización que tienen unas sobre otras en el

¹⁹⁰ Ver anexo 1.

discurso, lo cual comporta decisivas implicaciones psicolingüísticas y muy relevantes aplicaciones para la docencia de la lengua (Rodríguez y Muñoz, 2008).

Como también aclara Bartol (2009), la disponibilidad léxica no selecciona las palabras utilizadas al producir determinados textos; sino aquellas 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.

A partir de estas inquietudes investigativas, la tendencia reciente de la Lexicografía en Cuba asume la herramienta de la **disponibilidad léxica**. Un ejemplo que nos antecede es la tesis de maestría de Sierra (2017), que establece una metodología de la selección léxica para la enseñanza de Español como lengua extranjera (ELE) a futuros estudiantes de Medicina en Santiago de Cuba.

Otro referente importante es la investigación de Fernández (2013), donde se analiza el vocabulario temático presente en el manual didáctico *Español para Todos 1*. En específico, no se cuenta con estudios actualizados que reparen en el tema de este estudio: la selección de una muestra léxica para estudiantes de lenguas extranjeras de diversas especialidades en la Universidad de La Habana.

La principal responsabilidad de resolución de este problema recae precisamente en la institución que se analiza.

La elaboración de una metodología resulta pertinente para la investigación porque no existe un proceder científico que sirva como apoyo en la asignatura de Idioma Español del Curso de Preparatoria.

La presente investigación pretende establecer los criterios de selección del léxico de modo científico en la asignatura de Idioma Español del Curso de Preparatoria, para mejorar la comunicación del estudiante y dejar constituido en la práctica un repertorio léxico científicamente elegido.

Por otra parte, se trabajará el nivel B1 porque es obligatorio que los estudiantes concluyan con este nivel antes de incorporarse a la carrera universitaria que estudiarán.

Desarrollo 1. La disponibilidad léxica como herramienta para la selección léxica en la enseñanza de ELE/L2

“La principal virtud de las investigaciones sobre disponibilidad léxica es la de proporcionar una radiografía precisa de la situación léxica de una comunidad de habla o de un colectivo de individuos” (Paredes, 2015, p. 27).

La disponibilidad se basa en la presencia de las palabras que contiene nuestra memoria y la prevalencia de actualización que tienen unas sobre otras en el discurso, lo cual comporta decisivas implicaciones psicolingüísticas y muy relevantes aplicaciones para la docencia de la lengua (Rodríguez y Muñoz, 2008).

Parte de una metodología que indaga en campos semánticos ordenados en una serie de centros de interés. Tal disposición de intereses refleja el mundo cotidiano de los hablantes de cualquier procedencia geográfica, estrato, situación o condición.

La separación en campos temáticos de validez universal no solo tiene relación directa con el aprendizaje de lenguas, sino que posibilita el cotejo de trabajos lingüísticos de diferentes comunidades de hablantes, y facilita con el acceso a conclusiones más generales.

Las palabras más disponibles son aquellas que acuden a nuestra mente de forma inmediata y aparecen en los primeros lugares de las listas ofrecidas por los informantes. Los campos temáticos han quedado, por su parte, resumidos en los siguientes campos temáticos:

- | | |
|---|---|
| 01. Partes del cuerpo humano | 09. Iluminación y medios de airear un recinto |
| 02. Ropa | 10. Ciudad |
| 03. Partes de la casa (sin los muebles) | 11. Campo |
| 04. Muebles de la casa | 12. Medios de transporte |
| 05. Alimentos | 13. Trabajos del campo y del jardín |
| 06. Objetos colocados en la mesa para la comida | 14. Animales |
| 07. Cocina y sus utensilios | 15. Juegos y distracciones |
| 08. Escuela: muebles y materiales | 16. Profesiones y oficios |

2. Metodología para la selección del léxico en ELE/EL2

La propuesta que se presenta como parte de esta investigación no constituye un estudio aislado anexo al rediseño curricular de un curso de Español. Más bien, propone específicamente una metodología para llevar a cabo el rediseño curricular de un curso de ELE mediante la inserción de un léxico real y actualizado.

Su función fundamental está relacionada con la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje desde la superación profesional del personal docente. Con el aporte de una serie de pasos para recabar un léxico objetivo, y su inserción en el currículo de las clases de un curso de español como lengua extranjera, se termina por proveer una metodología aplicable a otros escenarios similares, que sirve como modelo, mediante el empleo de procedimientos metodológicos ordenados que conforman un todo sistémico.

Soto H. y Rodríguez L. (2005) definen una metodología como el “conjunto de métodos, procedimientos, técnicas, que reguladas por determinados requerimientos o exigencias nos permiten ordenar nuestro pensamiento y modo de actuación con el propósito de obtener o descubrir nuevos conocimientos en el estudio de un problema teórico o en la solución de un problema en la práctica (2005, Pág. 41).

Para la presente investigación, se tuvo en cuenta la definición de metodología que ofrece el colectivo de autores del Centro de Estudio de Investigaciones Pedagógicas del Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” (2004, p.2) el cual establece que:

1. Es un resultado relativamente estable que se obtiene en un proceso de investigación científica.
2. Se sustenta en un cuerpo teórico de las ciencias relacionadas con el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como con las Ciencias de la Educación, las Ciencias Pedagógicas necesarias para ese proceso.
3. Es un proceso lógico conformado por etapas, interdependientes, que, en cierto ordenamiento, permiten la obtención del conocimiento propuesto.

La naturaleza sistémica de la metodología se puede describir del siguiente modo:

- La determinación inicial de un problema (Fase I).
- La preparación posterior para la solución del problema, con el estudio de las bases teóricas y metodológicas necesarias para el diseño de tareas docentes desarrolladoras, con lo que se incursiona en su orientación. (Fase II)
- La subsecuente ejecución hasta el control y evaluación por parte del docente (Fase III).
- La evaluación crítica a la solución del problema propuesta (Fase IV).

La metodología que se propone aporta no solo los pasos que pueden orientar la adecuada selección del contenido léxico en este nivel de español, sino que además incluye procedimientos del campo docente, al incorporar elementos de juicio pedagógico, en aras de una corrección que termina por sintetizar pasos de la ciencia lingüística y otros de la ciencia pedagógica. Se distinguen las siguientes fases:

- Aplicación del test de disponibilidad léxica en hablantes nativos de la comunidad donde se inserta el estudiante de EL2.
- Procesamiento de la muestra a partir del programa informático *Dispolex*.
- Selección de las unidades léxicas que tienen un $ID \geq 0.05$ y han sido mencionadas por al menos el 10% por ciento de los informantes.
- Contraste de la muestra lexical resultante de la aplicación científica de selección.
- Valoración por especialistas de los resultados obtenidos para la versión definitiva del contenido léxico.

A continuación se representan las características principales de las referidas fases, enfatizándose en sus contenidos básicos, procedimientos o acciones.

1. Aplicación del test de disponibilidad léxica en hablantes nativos de la comunidad donde se inserta el estudiante de EL2

Para esta etapa investigativa se tomó como modelo metodológico *el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPLD)*. Este proyecto lexicográfico, dirigido por Humberto López Morales desde la década de los 90, es de gran importancia dentro de los estudios sobre disponibilidad léxica en el mundo hispánico actual. Tiene como objetivo general describir la norma léxica adulta de las diferentes comunidades de habla y elaborar diccionarios del léxico disponible de cada zona para establecer posteriores comparaciones lingüísticas, etnográficas y culturales¹⁹¹.

Toma como informantes a aquellos estudiantes que aún no han alcanzado el nivel universitario. Los alumnos encuestados deben tener aproximadamente 18 años de edad y cursar el duodécimo grado. Este rango etario se debe a la necesidad de evitar un lenguaje técnico y especializado que se adquiere al cursar una carrera universitaria o en el desempeño de una labor profesional.

La presencia de lingüistas prestigiosos de la actualidad, que constituye una garantía de la calidad metodológica de esa investigación, así como la similitud de sus intereses -asociados a la necesidad de una muestra no alterada, que refleje un léxico del español del entorno donde se inserta el estudiante- con los nuestros justifica el empleo de este proyecto lexicográfico de grandes dimensiones.

2. Procesamiento de la muestra a partir del programa informático Dispolex

Para el presente estudio se utilizó la muestra lexical registrada por estudiantes de Letras de tercero, cuarto y quinto años que participaron en el *PPLD* en 2014. De ese proyecto se seleccionó la muestra de hablantes nativos habaneros y se emplearon las técnicas para la obtención de los datos primarios.

Los estudiantes de Letras aplicaron el *test de disponibilidad léxica* a 566 alumnos de La Habana, de ellos eligieron 400¹⁹² y luego transcribieron y editaron la información.

¹⁹¹ En Cuba está coordinado por la Academia Cubana de la Lengua, el Instituto de Literatura y Lingüística José Antonio Portuondo Valdor y la Universidad de La Habana.

¹⁹² La cantidad de informantes necesarios según el proyecto es de unos 400¹⁹² (200 hombre y 200 mujeres).

La recogida de los datos incluye los parámetros establecidos por el *PPLD*: se consideraron los 16 campos temáticos y las variables “sexo”, “carácter del centro de estudio”, “especialización del centro de estudio”, “ubicación del centro de estudio” y “nivel sociocultural” del informante.

Después de la corrección de los datos realizada por la autora de esta tesis para procesarlos digitalmente a través del programa *Dispolex* y obtener resultados estadísticos, se registraron un total de 393 informantes útiles (195 hombre y 198 mujeres).

El siguiente paso fue insertar los datos estandarizados en el programa informático *Dispolex*, a lo que contribuyeron representantes del PPDL y se contó también con el asesoramiento directo del lingüista José Antonio Bartol, una relevante autoridad actual en el campo de la disponibilidad léxica.

El programa *Dispolex* se emplea en *PPLD* para el procesamiento digital de los datos. Se trata del *software* más avanzado en su tipo. Fue presentado por Bartol y Borrego en el VI Congreso Internacional de Lingüística, realizado en mayo de 2004 en Santiago de Compostela. Está hospedado en la página web de la Universidad de Salamanca (www.dispolex.com), donde puede consultarse el léxico disponible de algunas regiones de Hispanoamérica, España y otras localidades.

Para conocer el índice de disponibilidad de una unidad léxica, el algoritmo que sigue los softwares de disponibilidad incluye las siguientes variables:

- La frecuencia absoluta de cada palabra, considerando su posición.
- La frecuencia absoluta acumulada de cada palabra, resultado de la suma de las frecuencias alcanzadas en cada posición.
- El número de informantes.

Dispolex calcula el índice de disponibilidad, las frecuencias absoluta y relativa y el porcentaje de aparición de las unidades léxicas.

El indicador de disponibilidad refleja las unidades léxicas de mayor conocimiento y empleo en la comunidad que se estudia y tiene en cuenta la frecuencia y la posición de la unidad léxica en las listas. El resultado oscila entre los valores de 0 y 1, siendo el 1 el grado máximo de disponibilidad. En las primeras posiciones se hallan las unidades léxicas nucleares del área temática, por lo que deben considerarse de preferencia para su inclusión en programas de estudio.

El cuarto indicador marca la frecuencia porcentual de cada unidad léxica en relación con el total de las escritas en las listas.

El quinto indicador muestra el porciento de estudiantes que enunciaron esta unidad léxica, o sea, el número de veces que aparece escrita en las encuestas, lo que posibilita seleccionar las unidades léxicas actualizadas por un gran número de personas, sin considerar la posición en que fueron mencionadas.

Finalmente, el último indicador refleja la suma de las frecuencias relativas de cada unidad léxica. Permite elegir las unidades léxicas de acuerdo con su contribución cuantitativa al conjunto del área temática correspondiente; es decir, aquellas que son más frecuentes en un centro de interés específico.

3. Selección de las unidades léxicas que tienen un $ID \geq 0.05$ y han sido mencionadas por al menos el 10% por ciento de los informantes

En un estudio de léxico estadístico un criterio importante es decidir qué valor justificará la selección de ciertas unidades léxicas sobre otras entre todas las registradas, para integrar el léxico final que será utilizado en clases de español. El criterio rector de la selección se basa en un rango de alta disponibilidad, o sea, se eligen para el contenido de aprendizaje aquellas unidades que son, las más disponibles.

Pero para decidir precisamente qué unidades presentan una disponibilidad alta, media o baja, los criterios difieren de un autor a otro sin que se haya alcanzado una norma convencional al respecto para la lexicografía actual.

Llegar a esta decisión, ha oscilado entre métodos más o menos científicos, entre los cuales aparecen como más subjetivos los cortes arbitrarios de 20, 50 o 100 palabras que evidencian un número de disponibilidad más alto.

Lingüistas como Alba (1995), Echeverría y Alba Valencia (1999), y recientemente Pérez (2011) en Cuba, han trabajado con los 20 vocablos considerados más disponibles por centros de interés.

López Morales, por otra parte, en sus estudios sobre el léxico de San Juan de Puerto Rico (1973), eligió como unidades de alta disponibilidad aquellas que habían sido aportadas en las tres escuelas analizadas, de media disponibilidad las aportadas en dos escuelas, y poco disponibles aquellas que se aportaran solo en una.

Su método no fue extendido a posteriores trabajos por no incluir los parámetros que luego serían parte de la fórmula de disponibilidad actualizada.

Samper, en 1999 utilizó como método propio una contrastación del número de palabras de los diccionarios de léxico de Puerto Rico y Las Palmas de Gran Canarias, para conocer el porcentaje de coincidencias léxicas existente entre estos. Tras esa comparación, “solo tuvo en cuenta las palabras ordenadas por el índice de disponibilidad cuyas frecuencias relativas sumaban el 75% de frecuencia acumulada, y atendiendo a ello hizo un corte por la palabra que alcanzara dicha cifra de frecuencia acumulada” (Bartol, 2001: 227). El propio Bartol ha advertido que este método fallaba al no recoger la aparición del llamado informante atípico, que puede alterar la regularidad del comportamiento, al aportar palabras que normalmente tendrían baja disponibilidad léxica y frecuencia acumulada.

En su lugar, Bartol propuso otro método, con el criterio de atender, más que a la frecuencia acumulada, al índice de disponibilidad léxica que pondera precisamente la frecuencia de una unidad con la posición que esta ocupa en las respuestas de los informantes. Asimismo, propone no tomar en cuenta las aportadas por un único informante, normalmente en los últimos lugares de las listas.

Por ello, sugiere considerar las unidades comprendidas desde las primeras líneas de dichas listas hasta las que poseen un índice de disponibilidad de al menos 0,02.

Estos estudios coinciden en considerar que las unidades con baja disponibilidad son aquellas con un índice de solo 0,01 y, en cambio, las que poseen 0,05 o más, son unidades altamente disponibles.

Como resultado, es posible hallar un nivel medio de disponibilidad se verificó que la cifra propuesta por Bartol constituye el punto medio de disponibilidad en un índice de 0,02.

El propio profesor Bartol, al igual que otros lingüistas como López Chávez, López Morales o Samper Padilla, han terminado por aceptar este rango de comparación para su selección de palabras más y menos disponibles.

Como antecedente más próximo, el estudio de Almeida (2012), propone, en conciliación con opinión de Bartol, el rango de comparación siguiente:

- Índice de disponibilidad léxica mayor o igual a 0.05: disponibilidad alta
- Índice de disponibilidad léxica entre 0.04 y 0.02: disponibilidad media
- Índice de disponibilidad léxica igual o menor a 0.01: disponibilidad baja

Esta investigación asume el mismo criterio, por considerarlo lógicamente resultante de un recorrido selectivo entre criterios investigativos anteriores.

El siguiente criterio para el corte definitivo de qué palabras integrarán la lista de unidades para integrar en clases es el criterio de cuántos informantes deben aportar la misma unidad para que sea verdaderamente representativa del léxico actual.

El estudio de Sierra (2017) toma como segundo criterio selectivo el aporte mínimo del 10 por ciento de informantes, aunque no argumenta su decisión.

En este estudio se analizan los datos de disponibilidad, y se halla una justificación científica para considerar el aporte mínimo del 10 por ciento en su relación con el índice de disponibilidad.

Por ejemplo, es evidente en la lista que las unidades aportadas por al menos el 10 por ciento de informantes son las que presentan un nivel alto de disponibilidad, mientras las que fueron aportadas por menos de ese porcentaje de hablantes coinciden con niveles medios y bajos de disponibilidad.

Esto sucede en unidades como páncreas, con un porcentaje de informantes de 9,949 presenta un índice de disponibilidad de 0,04, un nivel medio.

El último criterio de selección de unidades para la lista definitiva tiene que ver con qué unidades elegir para integrar el nivel idiomático B1, y cuáles de esas unidades dejar fuera de la elección.

Este nivel de idioma español, también llamado nivel intermedio, es el requerido como mínimo obligatorio por parte de la universidad de La Habana para que estudiantes no hispanohablantes puedan acceder a diversas licenciaturas. La razón detrás de ese obligatorio mínimo es que una vez culminado el nivel B1 se llega a dominar las unidades y situaciones comunicativas básicas para una interacción idiomática cotidiana. O sea, los primeros niveles idiomáticos hasta el B1 incluyen léxicos más cercanos a los núcleos semánticos en cada campo temático, unidades más representativas y disponibles, como las seleccionadas precisamente en esta propuesta.

Para niveles posteriores sería más adecuado cambiar los criterios de selección a niveles de disponibilidad que incluyan unidades menos representativas y más alejadas de los centros semánticos en cada campo temático.

Por estas razones de lógica limitación temporal, la presente selección restringe la aplicación docente de la muestra léxica resultante al nivel idiomático B1.¹⁹³

Como afirma la investigadora Sierra (2017) las unidades que presentan valores de disponibilidad altos son «representantes prototípicos de cada centro de interés y deben ser enseñados a los estudiantes de B1 para garantizar su adquisición de léxico útil, esto es, no deberían ser obviados en la planificación léxica. Por debajo de estos valores las unidades empiezan a perder representatividad, al alejarse del núcleo semántico del centro de interés, y pueden ser incluidos en niveles superiores (B2 y C1)¹⁹⁴ porque son menos disponibles».

¹⁹³ La investigación permite ampliar esas aplicaciones docentes de su muestra a partir de posteriores selecciones con rangos de disponibilidad menores.

¹⁹⁴ Niveles Avanzado y Superior

4. Contraste de la muestra lexical resultante con la propuesta del PCIC

La siguiente fase de la metodología propuesta constituye la corrección al proceso objetivo, resultante en un método objetivo corregido acorde con la naturaleza de la enseñanza de un producto social como lo es la lengua.

Para corregir el léxico obtenido mediante procesos científicos de léxico estadística y refinarlo de los extremos de la mecanización, es posible, sin embargo, proponer un par de criterios de corrección que mantengan los niveles de equilibrio y confiabilidad de la muestra.

Es, por tanto, un paso imprescindible, la contratación de la muestra final obtenida, para el cual la autora de la investigación concibe dos momentos.

- Contraste con *PCIC*. Un primer momento fue la revisión e inclusión de unidades léxicas presentes en el *PCIC* que no habían resultado de nuestro análisis. Debido a la autoridad de esa entidad rectora en la orientación de los cursos de idioma español, se consideraron unidades léxicas propuestas allí que no habían resultado como altamente disponibles y por tanto habían quedado excluidas de la muestra seleccionada en este estudio.
- Contraste con los libros de texto del programa de la asignatura. En un segundo momento se revisaron las unidades léxicas registradas en los libros de texto del programa de la asignatura, dada la experiencia teórica y práctica de sus autores.

No se incluyó el total de unidades léxicas de los libros que no estaban en la lista decantada por disponibilidad, sino que se asumieron dos criterios de inclusión:

Primero, que estas unidades pertenecieran a la norma cubana del español en uso.

Para determinar esa condición se utilizó como norma de referencia el *Atlas Lingüístico del Español de Cuba (ALEC)*. Así, las unidades léxicas de la muestra que aparecieran en el *Atlas...*, evidenciarían pertenecer al español en uso en Cuba.

Segundo, se incluirían las unidades léxicas que, habiendo cumplido la primera condición, fueran hiperónimos, o sea, unidades léxicas que reúnen rasgos comunes y generales de su campo temático y, además, no fueran hipercultas, obsoletas, específicas de una ciencia, o al español en nivel básico.

Debe mencionarse que la selección de unidades léxicas por contraste presenta ciertos riesgos. Al contrastar con el *PCIC*, por ejemplo, se debe tener en cuenta que su propuesta responde a la norma del español europeo, por lo que algunas unidades léxicas pueden ser iguales a las del español de Cuba en la grafía, pero su significado puede ser diferente, lo cual debe tenerse presente a la hora de incluir o excluir una unidad.

El contraste con el *ALEC* tampoco está exento de problemas, al poner el énfasis en zonas rurales y, por ende, en unidades léxicas que pueden estar circunscritas a ese ámbito o son locales u obsolescentes.

De ahí que todos los criterios tomados en cuenta irían, lógicamente, sustentados por la conciencia lingüística propia de los docentes de la enseñanza de español como hablantes de su comunidad idiomática, lo que termina por ofrecer un apoyo más a la metodología objetiva corregida, de donde su etiquetamiento como método objetivo corregido.

5. Valoración por especialistas de los resultados obtenidos para la versión definitiva del contenido léxico

Como fase final de la metodología se prevé la presentación del contenido léxico seleccionado a un grupo de especialistas para su valoración. Esto podría hacerse de manera individual o por grupo de especialistas.

El objetivo de esta fase es que se enriquezca la propuesta de contenido léxico obtenida con la visión de profesionales con vasta experiencia en esta área.

CONCLUSIONES

Los referentes teóricos y metodológicos estudiados demostraron que la disponibilidad léxica representa una herramienta adecuada para el proceso de selección del contenido léxico en ELE/EL2, pues refleja científicamente las unidades léxicas más representativas de una comunidad de habla.

Para la selección del contenido léxico se elaboró una metodología que se sustenta en estudios de disponibilidad léxica, en valores de corte justificados para el nivel que se atiende y en el contraste con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, los libros de texto *Aprendamos Español I, II y III* y el *Atlas Lingüístico del Español de Cuba*. Esto facilita una selección precisa y científica del contenido léxico.

Una propuesta científica de este tipo, basada en la disponibilidad léxica, sobre el léxico para el nivel B1, reviste novedad en tanto no existen en la actualidad otros estudios que implementen este tipo de pautas o corpus en la enseñanza de ELE/EL2 en FENHI. De igual modo, la muestra léxica resultante podría ser reutilizada en posteriores investigaciones lingüísticas. Esta muestra léxica queda determinada como léxico del contenido objeto de aprendizaje en dicha asignatura.

La metodología que se establece no es rígida; se trata de un proyecto flexible que implica un proceso participativo de construcción. Además, deberá ser contextualizada y ajustada según los intereses y condiciones de las Instituciones en que se decida aplicar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, A. (2012). *La enseñanza del español en el Mundo Hispánico*. “Disponibilidad léxica en escolares de La Habana” (Tesis de diploma). Facultad de Artes y Letras, Universidad de La Habana.

Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. Ponencia impartida en el Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico, organizado por la Universidad Antonio Nebrija, la editorial SGEL y el Instituto Cervantes. Universidad de Nebrija, Madrid, España.

Bartol, J. (2009). La disponibilidad léxica. *RSEL*. vol. 36, p. 379 – 396.

Bartol, J. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. En R. M. Castañer Martín y V. Laguéns Gracia (Eds.), *De moneda nunca usada*. Estudios dedicados a José M. Enguita Utrilla. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

Benítez, P. (2009). ¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera? Recuperado de https://marcoele.com/descargas/expolingua_1994_benitez.pdf

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Fernández, H. (2013). *La selección y ocurrencias del vocabulario por centros de interés en el Manual Español para Todos 1*. (Tesis de maestría). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.

Paredes, F. (2015). Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula. *LinRed, Lingüística en la red*, no. monográfico. Recuperado de www.linred.com

Rodríguez, F. y Muñoz, O. (2008). De la disponibilidad a la didáctica léxica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Almería. Recuperado de <https://dialnet.uniroja.es/descarga/articulo/2793096.pdf>

Sierra, L. (2017). *Selección del vocabulario para la enseñanza de ELE en Santiago de Cuba basada en la disponibilidad léxica (nivel B1)* (Tesis de maestría). Universidad de Oriente, Cuba.

Soto, M. y Rodríguez, L. (2005). Apuntes sobre la Metodología como resultado científico en las investigaciones de Ciencias Pedagógicas. ISP “Manuel Ascunce”, Ciego de Ávila.

Tomé, C. (2015). *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Facultad de Filología, España.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario profesores de la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana

Cuestionario a profesores

Como parte de la fase exploratoria de la investigación lingüística Metodología para la selección del contenido léxico en la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana, solicitamos su valoración.

1. ¿Cómo selecciona usted el léxico que va a enseñar en sus clases de EL2?
2. ¿Sabe usted qué criterios se siguieron para seleccionar el léxico que se incluyó en los programas que se emplean en las clases de ELE?

DOS HERRAMIENTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL PARA ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES.

Autoras: DraC. Julia Fabelo Tanda julia.fabelo@fenhi.uh.cu

Lic. Dailet Arteaga Fernández dailet.artega@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

El artículo presenta un análisis de algunos llamados métodos didácticos: la clase invertida y el aprendizaje por estación, para la enseñanza de segundas lenguas en estudiantes no hispanohablantes a partir de las definiciones expresadas por algunos pedagogos como: Sonia Espiñeira Caderno y Wasserman, Quint, Norris y Car. Además, muestra la visión que tienen las autoras de estos métodos, donde se demuestra, a partir de un modelo didáctico, que son herramientas que persiguen el mismo objetivo: la enseñanza de la gramática española en estudiantes no hispanohablantes.

Palabras claves: Gramática, Herramientas, segunda lengua, clase invertida, clase por estación.

ABSTRACT:

The article presents an analysis of someone didacticizes methodizes calls: the inverted class and the apprenticeship for station, for the teaching of second language in students not Hispanohablantes as of definitions expressed for some pedagogues as: Sonia Espiñeira Caderno y Wasserman, Quint, Norris y Car. Shore shows the vision they have the authors of these methods, in which it is tools that persecute the same objective: the teaching of grammatic hispanizes in students no Hispanohablantes.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad algunos profesores de lengua extranjera sostienen que el aprendizaje de una segunda lengua puede prescindir del estudio gramatical, sin embargo, la praxis ha demostrado que la gramática resulta imprescindible para formar estudiantes autónomos y competentes en el ejercicio del nuevo conocimiento.

La Gramática es, a juicio de las autoras, una disciplina de necesaria presencia en los diseños curriculares para las carreras de lenguas. Según la “Nueva Gramática de la Real Academia de la Lengua Española” (2010): la Gramática estudia la estructura de las palabras, la forma en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar. En este sentido [...] comprende la Morfología que se ocupa de la estructura de las palabras, su constitución interna y sus variaciones, y la Sintaxis, a la que corresponde el análisis de la manera en que se combinan y se disponen linealmente, así como el de los grupos que forman. La Gramática es, pues, una disciplina combinatoria, centrada, fundamentalmente, en la

constitución interna de los mensajes y en el sistema que permite crearlos e interpretarlos.¹⁹⁵ Al asumir desde esta perspectiva la asignatura, se comprende su definitoria incidencia en la formación de un pensamiento lingüístico, capaz de reflexionar sobre los procesos por los que transita la lengua.

Una dificultad sustancial que se ha detectado en la enseñanza de la Gramática en la Facultad de Español para no Hispanohablantes es el hecho de que se imparte casi de forma idéntica a los estudiantes no hispanohablantes que a los de lengua materna. Además, la enseñanza de la gramática es tradicional, el profesor es el protagonista de la clase, Los alumnos son meros receptores, no se ejercita sistemáticamente el empleo de las estructuras lingüísticas en la comunicación oral y escrita, no se es consciente de la complejidad del empleo de las estructuras lingüísticas en el proceso de producción de significados y sentidos que se constatan en la comunicación oral y escrita; por lo que en este artículo se propone mostrar cómo dar tratamiento al aprendizaje de las estructuras lingüísticas en una clase de Gramática Española mediante la clase invertida y el aprendizaje por estación.

Según Sonia Espiñeira Caderno es: un método pedagógico no específico de la enseñanza de lenguas que surgió de la preocupación de los profesores de que los modelos tradicionales de aprendizaje en el aula se basaran en la colocación frente al docente, alimentaran la competencia en vez de la cooperación y favorecieran a los alumnos pertenecientes a la mayoría. Lo que define a esta forma de aprendizaje es el uso sistemático y esmeradamente planificado de unos procedimientos docentes basados en [...] las estaciones de aprendizaje.

Teniendo en cuenta la definición expresada anteriormente, para las autoras el aprendizaje por estaciones no es un método, sino, una herramienta, pues no es aplicable en todas las clases ni en todos los niveles de enseñanza, depende de los contenidos propuestos en los programas de cada tipo de curso, por lo que el profesor debe hacer un estudio minucioso de los programas para determinar cuáles contenido permiten emplear esta herramienta; sin embargo cuándo se aplica posibilita la participación activa de los estudiantes, incentiva la creatividad y descentraliza la figura del profesor.

Así mismo sucede con la clase invertida que, por su parte, viabiliza la autogestión del conocimiento y de esta forma el docente es un mediador entre los estudiantes y el contenido a

aprender. Para Berenguer: el aula invertida o Flipped classroom es un método de enseñanza cuyo principal objetivo es que el alumno asuma un rol más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente.

Como plantean Wasserman, Quint, Norris y Car, el aula invertida supone una inversión con el método anterior, donde los alumnos y alumnas estudiarán por sí mismos los conceptos teóricos que el docente les facilite y el tiempo de clase será aprovechado para resolver dudas, realizar prácticas e iniciar debates relevantes con el contenido.

A continuación, se presenta un ejemplo de una clase de Gramática para la preparatoria donde se articulan estas dos herramientas didácticas. Para ello se tomó la unidad 1 referida a la oración:

La clase teórico-práctica está referida a la clase invertida donde el estudiante debe investigar, mediante las bibliografías orientadas, las definiciones y clasificaciones de las oraciones gramaticales; actividad que será orientada en la última estación de cada unidad. Esta investigación se comprobará a partir de un sistema de preguntas.

Asunto: La oración gramatical. Clasificación de las oraciones gramaticales por su estructura.

Función didáctica: Tratamiento del nuevo contenido

Componente priorizado: Análisis

Componentes subordinados: Comprensión y Construcción

Objetivo: Investigar a qué se le denomina oración, oración gramatical y la clasificación estructural de las oraciones gramaticales.

Contenido: La oración gramatical. Clasificación de las oraciones gramaticales por su estructura.

Clase invertida

Objetivo: Investigar a qué se le denomina oración, oración gramatical y la clasificación estructural de las oraciones gramaticales.

Sistema de habilidades: Investigar, leer, comprender y resumir.

Sistema de actividades:

Lee cuidadosamente la bibliografía que a continuación se te presenta y realiza las actividades que se te proponen.

Cueva Otilia de la, Manual de Gramática española I. Editorial Pueblo y Educación, 1992. p. 46 y 48. (Concepto de oración y oración gramatical)

Cádiz Montero, Medardo Manuel: Ejercicios de Gramática Española. Félix Varela. La Habana, 2008. p 92-93. (Loa oración según sus miembros)

Realiza un esquema donde queden integrados los conceptos:

Oración

Oración gramatical

Oración bimembre y unimembre.

Clases por estación

Objetivos:

Estación 1: Construir un diálogo (oral) donde empleen los conocimientos adquiridos en su investigación acerca de las oraciones gramaticales y su clasificación estructural.

Estación 2: Clasificar oraciones según su estructura a partir de un texto dado.

Estación 3: Construir oraciones unimembres y bimembres a partir de una situación comunicativa.

Estación 4: Identificar oraciones unimembres a partir de una situación comunicativa.

Métodos: Conversación reproductiva

Procedimientos: Lectura

Preguntas y respuestas orales y escritas

Trabajo con el texto

Trabajo con el diccionario

Toma de notas

Hojas de instrucciones y soluciones

Medios de enseñanza: Pizarra

Textos seleccionados

Voz del profesor

Bibliografía

Forma de organización: Clase Práctica

INTRODUCCIÓN: Saludo y pase de lista.

Explicación de las actividades aprendiendo por estación

DESARROLLO: *DEFINICIÓN DEL TRABAJO EN ESTACIONES:*

En una clase en estaciones hay una interrogante que tú debes resolver al final del curso, en este caso: ¿Para qué me sirve aprender Gramática?

Para dar respuesta a esta interrogante vas a hacer un viaje por Cuba desde Oriente hasta Occidente.



En cada provincia que llegues, encontrarás varias estaciones. Cada una de ellas tendrá un título y actividades que debes realizar, donde apliques tus conocimientos investigados con anterioridad acerca de los contenidos que se te dejan como tarea en la última estación de cada provincia y las que debes realizar con obligatoriedad para poder resolver cada desafío que se te presenta en cada estación. Además, encontrarás al final de cada viaje una estación de evaluación, donde debes autoevaluarte, de forma consciente, en una escala del 5 al 2. 5: E, 4: MB, 3: Bien, 2: M

Estamos ante estaciones rotativas, porque van a terminar una actividad y pasar a otra.

Tienen que pasar por 3 estaciones, como mínimo, durante cada sesión.

INSTRUCCIONES IMPORTANTES:

- Hay 93 estaciones, de las cuales es obligatorio hacer 60 las que estarán señaladas: tú decides qué estaciones quieres hacer.
- La última estación de cada provincia es obligatoria para todos.
- En la estación central o ESTACIÓN 0, situada al lado de la pizarra, puedes encontrar: un diccionario, las soluciones de las estaciones siempre y cuando no sean en las que tienes que establecer diálogos con tus compañeros o con otras personas según la situación comunicativa que se te presente, la hoja de control general de estaciones hechas por tus compañeros, tarjetas con recordatorios y ejemplos de los conceptos que estudiaste, y esta hoja con las instrucciones generales, la que puedes consultar cada vez que lo necesites.
- Al final de cada estación tienes que:
 - a) Anotar tus impresiones, comentarios, ideas, etc. en la hoja de autocontrol y marcar que ya has estado en esa estación, junto al tiempo aproximado que has necesitado para hacerla.
 - b) Ir a la Estación Central o ESTACIÓN 0 y marcar en la hoja de control general que ya has pasado por esa estación para, de esa forma, informar a tus compañeros.
- Puedes pedir ayuda a tu profesora o a tus compañeros si éstos ya han pasado por la estación en la que necesitas ayuda (para saber si un compañero ha estado en esta estación, puedes mirar la hoja de control general que está en la ESTACIÓN 0).
- La hoja de autocontrol tiene que acompañarte siempre.
- Las estaciones están marcadas con el número correspondiente y en colores diferentes para que te orientes sin ningún problema.
- Atención al modo de trabajo. Algunas de las estaciones te exigirán trabajar en pareja y otras de manera individual, pero siempre pueden ser comentadas a lo largo de la sesión.



Hoja de control general (blanca)

¿Para qué me sirve aprender Gramática?

En esta hoja tienes que marcar, al final de cada estación, que ya has pasado por la estación. Así tus compañeros podrán saber qué estaciones han hecho cada uno para pedir ayuda, en caso de necesitarla.

Al final tu profesora sabrá también en qué estaciones ha estado cada uno y si ha visitado las estaciones obligatorias.

Simplemente marca con una cruz en la casilla correspondiente.

Nombres	Provincias	Estaciones			
		1	2	3	4

Hoja de autocontrol



¿Para qué me sirve aprender Gramática?

Esta hoja te acompañará en todo momento. En ella tienes información y podrás marcar las estaciones en las que hayas estado, así como escribir tus aciertos, comentarios, críticas, sugerencias, etc, estas serán muy valiosas para mejorar o enriquecer las actividades.

Nombre:

Provincia	Títulos y Estaciones	Modo y tiempo de trabajo	Comentario, críticas, sugerencias, impresiones ...	EVALUACIÓN
<p>Guantánamo</p>	<p>1: Llegada a Guantánamo: un mosaico de paraguas.</p> <p>Situación comunicativa. Construye un diálogo en el que reflejes esta situación.</p> <p>Responde las preguntas formuladas.</p> <p>2: Nuestro primer desayuno.</p> <p>Después de leer el diálogo ubica en la tabla las oraciones que lo conforman en dependencia de su estructura.</p> <p>Hoja de corrección en la Estación central o Estación 0</p> <p>3: Segunda parada: Casa de la cultura</p> <p>Situación comunicativa</p> <p>Construye oraciones unimembres y bimembres en tu entrevista.</p> <p>Hoja de corrección en la Estación central o Estación 0</p> <p>4: Una parada en la librería</p> <p>Situación comunicativa</p> <p>Estos son los títulos que elegiste. Identifica las oraciones unimembres y clasifícalas.</p> <p>Hoja de corrección en la Estación central o Estación 0</p>	    <p>+</p>   		

Test cero



Título: Un viaje por Cuba aprendiendo la Gramática.
Nombre:

Lee las siguientes preguntas e intenta responderlas, si no puedes responderlas ahora, no te preocupes, las responderás al final del curso:

- ¿Para qué me sirve aprender la gramática?
- ¿Puede la gramática ser divertida?
- ¿Me es útil la gramática para comunicarme?
- ¿Es importante aprender sus conceptos teóricos o solo su aplicación?
- ¿El aprendizaje de la gramática te resulta útil para comprender y construir discursos orales y escritos?

Nota: En tu viaje por Cuba no debes olvidarte de estas interrogantes



Estación 1

Llegada a Guantánamo: un mosaico de paraguas. (Obligatoria)

Hoja de instrucciones

En esta estación debes formar grupos de 4 estudiantes.

Lee detenidamente la situación comunicativa que se te presenta y realiza las actividades que se te proponen.

Situación 1 Luego de un largo viaje en autobús, un grupo de amigos llega a la provincia de Guantánamo al amanecer con la esperanza de recorrer la ciudad, pero se encuentran con que las condiciones climatológicas no son muy favorables para esta actividad.

Construye un diálogo en el que reflejes esta situación, para ello emplea los conocimientos gramaticales estudiados en la tarea asignada en la clase anterior.

A partir de la actividad anterior debes responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de oraciones según su estructura empleaste en el diálogo?
- ¿Cuál crees que empleaste con más frecuencia? ¿Por qué?
- ¿Crees que las oraciones unimembres son oraciones? ¿Por qué?
- Siempre podemos comunicarnos a partir de oraciones unimembres? ¿Por qué?

Al final, anota en la hoja de autocontrol las dificultades que hayas tenido, comentarios, críticas, etc., y si quieres consultar o resolver tus dudas, puedes preguntar a algún compañero/a que ya haya estado en esta estación o a tu profesor, ellos te ayudarán.

Para saber qué compañeros/as han estado ya en esta estación, puedes mirar en la hoja de control general, que encontrarás en la mesa de control o Estación 0.

ESTACIÓN NÚMERO 1



Llegada a Guantánamo: un mosaico de paraguas.
(Obligatoria)

Hoja de soluciones

Aquí tienes que autoevaluarte en la primera actividad según el diálogo realizado con tus compañeros. Comprueba los aciertos y anota las dificultades que hayas tenido, comentarios, críticas, etc.

En la segunda actividad deberás llegar a la conclusión que el empleo de estos tipos de oraciones dependerá del mensaje que quieras transmitir según tu intención y finalidad comunicativa.



Estación 2

Nuestro primer desayuno

Hoja de instrucciones

Luego de haber llegado a Guantánamo deciden ir a desayunar al restaurante (Guantanamera) y esto es lo que sucede cuando hacen el pedido:

Camarero: Buenos días

Estudiante A: Hola.

Camarero: ¿Es esta su primera vez en Guantánamo?

Estudiante B: Sí

Camarero: ¿Cuántos días estarán por aquí?

Estudiante: 4 días.

Camarero: ¿Qué desean para desayunar?

Estudiante C: Un café y huevos revueltos, por favor

Estudiante A: Yo quiero un café con leche.

Estudiante D: Yo, un jugo de naranja y un café.

Estudiante B: Solo un café para mí.

Camarero: Enseguida traigo su pedido.

Estudiante A: Ay Se me olvidaba, Camarero, traiga huevos revueltos para mí también.

Después de leer el diálogo ubica en la tabla las oraciones que lo conforman en dependencia de su estructura.

Oraciones Unimembres	Oraciones bimembres

Observa que algunas oraciones unimembres le falta algo. Descúbrela y colócala.

Al final, anota en la hoja de autocontrol las dificultades que hayas tenido, comentarios, críticas, etc., y si quieres consultar o resolver tus dudas, puedes preguntar a algún compañero/a que ya haya estado en esta estación o a tu profesor, ellos te ayudarán.

Para saber qué compañeros/as han estado ya en esta estación, puedes mirar en la hoja de control general, que encontrarás en la mesa de control o Estación 0.



Estación 2
Nuestro primer desayuno
Hoja de soluciones

Oraciones Unimembres	Oraciones bimembres
¡Buenos días!	¿Es esta su primera vez en Guantánamo?
¡Hola!	¿Cuántos días estarán por aquí?
Sí	¿Qué desean para desayunar?
4 días	Yo quiero un café con leche.
Un café y huevos revueltos, por favor	Yo un jugo de naranja y un café
Solo un café para mí	Enseguida traigo su pedido.
¡Ay! Camarero	Se me olvidaba,..., traiga huevos revueltos para mí también.



Estación 3
Segunda parada: Casa de la música (Obligatoria)
Hoja de instrucciones

Situación comunicativa:

Llegan a la casa de la música de Guantánamo porque quieren conocer acerca de la música local. Para ello se dirigen a la asesora cultural a la que le realizarán distintas preguntas sobre la vida cultural de Guantánamo.

Construye oraciones unimembres y bimembres en tu entrevista.

ESTACIÓN 3



Segunda parada: Casa de la música

Hoja de soluciones

Aquí tienes que autoevaluarte según el diálogo realizado con tus compañeros. Comprueba los aciertos y anota las dificultades que hayas tenido, comentarios, críticas, etc.



Estación 4 Una parada en la librería Hoja de instrucciones

Por tu paseo por la ciudad encuentras una librería y decides entrar para comprar algunos libros de regalo para tus familiares y amigos. Estos son los títulos que elegiste. Identifica las oraciones unimembres y clasifícalas.

Títulos:

Versos. Dulce María Loynaz.

Había una vez.

¿Por quién doblan las campanas? Ernest Hemingway.

Juan, el mambicito. Rafael Ortega.

Los trabajos y los Días. Hesíodo

Tarea para la próxima provincia: Investiga en la bibliografía que se te entregó en el primer encuentro acerca: El sujeto como expresión de la realidad.



Estación 4
Una parada en la librería
Hoja de soluciones

Versos = nominal

Juan, el mambicito = nominal

Los trabajos y los Días = nominal

Al final, anota en la hoja de autocontrol las dificultades que hayas tenido, comentarios, críticas, etc., y si quieres consultar o resolver tus dudas, puedes preguntar a algún compañero/a que ya haya estado en esta estación o a tu profesor, ellos te ayudarán.

Para saber qué compañeros/as han estado ya en esta estación, puedes mirar en la hoja de control general, que encontrarás en la mesa de control o Estación 0.

Estación de evaluación (obligatoria)

Mensaje en la botella

Hoja de instrucción

Situación comunicativa

En Guantánamo hay mucho calor, por eso deciden ir a la playa antes de irse de esta hermosa ciudad. Al entrar al agua uno de ustedes se encuentra una botella que contiene en su interior un papel escrito con un mensaje lleno de ideas desorganizadas.

Ordena las oraciones y descubre el mensaje:

Texto desorganizado:

Yo iba mucho a la playa y al río para refrescarme.

Una de las ciudades que visité fue Guantánamo.

Mi nombre es Soo Jin y soy de China.

Es un lugar maravilloso, con mucha historia y con personas cálidas y simpáticas.

Estudié en Cuba durante cuatro años.

Siempre hay calor.

Espero que su paso por Guantánamo sea también placentero.

Adiós.

Hay muchos artistas y escritores famosos nacidos aquí, como Regino Eladio Boti y Elio Revé Matos.

Hola.

Estación de evaluación (obligatoria)

Mensaje en la botella

Hoja de solución

Para todos los viajeros:

Hola. Mi nombre es Soo Jin y soy de China. Estudié en Cuba durante cuatro años. Una de las ciudades que visité fue Guantánamo. Es un lugar maravilloso, con mucha historia y con personas cálidas y simpáticas. Hay muchos artistas y escritores famosos nacidos aquí, como Regino Eladio Boti y Elio Revé Matos. Siempre hay calor. Yo iba mucho a la playa y al río para refrescarme. Espero que su paso por Guantánamo sea también placentero. Adiós.

CONCLUSIONES

- Se destacará la importancia de cambiar las concepciones tradicionalistas de preparar e impartir la clase de Gramática Española para no hispanohablante.
- Se revelará cómo el empleo de la clase invertida y el aprendizaje por estación, no solo le servirá de aprendizaje, autopercepción, autonomía al estudiante, sino que le enseñará a autoevaluarse de forma consciente y honesta.
- El conocimiento de las estructuras lingüísticas facilita una comunicación competente.

- Estas herramientas pueden ser utilizadas no solo en las clases de lengua extranjera y L2, también en la enseñanza de lengua materna.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera-Ruiz, Cristian; Manzano León, Ana; Lozano Segura, María del Carmen y Casiano Yanicelli, Karla (2017): "El modelo Flipped classroom". En <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.1.v4.1055>. Consultado el 4 de diciembre del 2019.

Berenguer, C. (2016): "Acerca de la utilidad del aula invertida". En M. Tortosa, S. Grau y J. Álvarez (ED.), XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios. (pp. 1466-180). Alicante, España: Universitat d'Alacant. ISBN: 978-84-608-7976-3.

Cádiz Montero, Medardo Manuel: Ejercicios de Gramática Española. Félix Varela. La Habana, 2008. p 92-93.

Cueva Otilia de la, Manual de Gramática española I. Editorial Pueblo y Educación, 1992. p. 46 y 48.

Espiñeira Caderno, Sonia (2005): "Una aplicación de la enseñanza afectiva: las estaciones de aprendizaje". SELE. Actas XVI. Centro virtual Cervantes. Consultado el 23 de noviembre de 2019.

Prieto A., Prieto, B., Y Del Pino, b. 2016: "Una experiencia del Flipped classroom". En M. Torres y J. Cañadas (presidencia), XXII jornadas sobre la enseñanza universitaria de la informática. Congreso llevado a cabo en Almería, España.

Roméu Escobar, Angelina: El enfoque, cognitivo, comunicativo y sociocultural"

LA MULTICULTURALIDAD EN EL AULA DE ELE: CONFLICTOS Y TÉCNICAS DE PARTICIPACIÓN

Autora: MSc. Adays Chércoles Arias, adays.ca@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana.

RESUMEN:

El presente trabajo precisa algunos aspectos que definen la multiculturalidad en el aula de español como lengua extranjera y segunda lengua en el contexto universitario cubano. Pretende visibilizar los conflictos que resultan de la convivencia entre los participantes de un curso multicultural, durante el proceso de enseñanza - aprendizaje. Plantea el papel del profesor y las acciones para potenciar una enseñanza dirigida al desarrollo de la competencia intercultural. Finalmente, se ofrecen algunas técnicas de participación desde la lengua meta que pueden favorecer el desarrollo de ciertos aspectos afectivos y emocionales y una actitud de empatía entre los participantes en el contexto del aula.

Palabras clave: multiculturalidad, técnicas de participación, competencia intercultural.

MULTICULTURALITY IN THE ELE CLASSROOM: CONFLICTS AND TECHNIQUES OF PARTICIPATION.

ABSTRACT:

This paper specifies some aspects that define multiculturalism in the classroom of Spanish as a foreign language and second language in the Cuban university context. It aims to make visible the conflicts that result from coexistence among the participants of a multicultural course, during the teaching-learning process. It raises the role of the teacher and the actions to promote teaching aimed at developing intercultural competence. Finally, some participation techniques are offered from the target language that can favor the development of certain affective and emotional aspects and an attitude of empathy among the participants in the classroom context.

Keywords: multiculturalism, participation techniques, intercultural competence.

INTRODUCCIÓN

La coincidencia de diferentes culturas en los cursos de español como lengua extranjera y segunda lengua en La Universidad de La Habana es una realidad manifiesta como consecuencia de la necesidad de los participantes de aprender el idioma para comunicarse de forma inmediata en el medio, acceder a estudios de postgrado, desempeño profesional o cursar una futura carrera universitaria en el país. Por lo que, en un mismo contexto educativo, se ven insertados no solo jóvenes estudiantes, sino también adultos. Esta realidad multicultural revela una serie de factores que generan

conflictos culturales y pueden limitar el desempeño comunicativo de los alumnos o puede proporcionar a estos una gran riqueza social si se crean o seleccionan las técnicas adecuadas para canalizar este encuentro intercultural dentro del aula.

La multiculturalidad se puede definir como la coexistencia de diferentes culturas en un país sin atender a la manera en que puedan interactuar. Sin embargo, la misma presencia de diversas culturas en un mismo espacio plantea el problema de su integridad y convivencia (Montaño, 2011). En dichos cursos de español, ya sea de lenguas extranjeras o segundas lenguas, al ser esta una de las características más notables se propone una enseñanza con énfasis en el logro de una competencia intercultural.

Sercu (2005) apunta acertadamente que la formación en lenguas extranjeras es, por definición, intercultural. Llevar una lengua extranjera al aula significa poner en contacto a los estudiantes con un mundo culturalmente diferente al propio. Y gestionar la comunicación intercultural en estas aulas a las que se han incorporado alumnos provenientes de distintos países y con distintas lenguas de origen, repercute en el grado de integración educativa y sobre su situación social en este nuevo contexto en el que se ven inmersos. Por tanto, requiere que el profesor supere las dificultades, explote este potencial y promueva la adquisición de una competencia intercultural.

Las formas de interacción en un aula de lenguas son múltiples y variadas. La relación que se establece entre profesor- alumno y entre los alumnos está mediada por las diferentes necesidades y motivaciones de estos por aprender, por las creencias de cada uno de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como por los estilos de aprendizaje de los estudiantes y el estilo de enseñanza del profesor. Por ello, queda a elección de este último, el diseño de las actividades y las técnicas empleadas para cumplir con sus objetivos de enseñanza. Pero, para que se produzca un aprendizaje significativo en un contexto tan diverso, se debe procurar establecer una adecuada interacción, capaz de implicar a todos en la resolución de dichas actividades, lo que propiciará en el aula un verdadero espacio de comunicación entre todos los integrantes del grupo.

En el caso específico de la enseñanza del español como lengua extranjera en un aula multicultural, se ha podido observar que la conformación del grupo, la asignación de roles dentro de él y las prácticas de vinculación social y posicionamiento frente al otro propias de las culturas maternas de cada estudiante generan una construcción única – la cultura de la clase- que en el doble efecto de continente/ contenido materializa el encuentro intercultural y resignifica conocimientos.

Según Llobera (1995:12), se encuentran en la clase de lengua dos grupos de discursos de origen diferente: por una parte, el aprendiz está expuesto a diversos discursos aportados en el aula caso exclusivamente por iniciativa del profesor: fragmentos extraídos de materiales didácticos o de discursos sociales (de los medios de comunicación, de la tradición escrita, etc.); por otra parte, existen unos discursos genuinos, producidos por el profesor, por los alumnos y generado colectivamente por la realización de las actividades didácticas. Si antes se había focalizado la atención en el discurso aportado, el interés se centra hoy en la actuación en la interacción, que permite la construcción de un discurso genuino, producido por el quehacer propio de una clase. (Cerqueiras, 2004:1)

Así, la cultura aportada sería aquella que explícitamente forma parte del contenido curricular que se va a trabajar en la clase de español –los llamados contenidos culturales que generalmente acompañan la nómina de los lingüísticos y los comunicativos y que definen la programación para cada nivel de enseñanza de la lengua- y, la generada, que estaría conformada por el bagaje de informaciones, ponderaciones, certezas, prejuicios , conductas y modos de ser y de pertenecer a una cultura de origen que se juegan en la interacción grupal a partir de la dinámica de la clase. La competencia cultural de cada participante de la clase es la que delimita cada subsistema cultural, cuya frontera está marcada por la mera presencia de la alteridad. (Cambra,1998: 2).

La lengua es vehículo de expresión de una cultura diferente a la propia y el alumno insertado en un aula multicultural tiene delante un horizonte de posibilidades que favorece el conocimiento en diferentes ámbitos de la vida. Y ese contacto con distintas lenguas, comportamientos, estilos de aprendizaje diferentes, generan nuevas culturas.

Pero, aceptar la influencia de otras culturas no es afirmar que la determinen por completo.

La competencia comunicativa intercultural se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural. Guilherme (2000: 297) define la competencia intercultural como la “habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia”. Byram, Gribkova y Starkey (2002) insisten en que la adquisición de la competencia intercultural es un proceso que nunca se acaba ni puede ser totalmente perfecto por varias razones: en primer lugar, es imposible saber con anticipación cuál va a ser el conjunto de conocimientos necesarios en una interacción con personas pertenecientes a otras culturas; en segundo lugar, las identidades y valores sociales de una persona van cambiando a lo largo de toda la vida a medida que ésta se adhiere a distintos grupos sociales. (Paricio, 2013:223).

La misión del profesor de lenguas no es ya transmitir un corpus de conocimientos más o menos cerrado sobre la(s) cultura(s) del país o los países donde se habla la lengua objeto de estudio, sino que como indica Sercu (2002), este enfoque considera que, junto con la adquisición de una competencia lingüística comunicativa, el profesorado ha de tener en cuenta como objetivo pedagógico promover en el alumnado un interés en, un conocimiento sobre y una apertura hacia las culturas, gentes y países extranjeros.

El papel del profesor de ELE.

El profesor de lenguas extranjeras, no solo es la imagen de sí mismo, sino un modelo de cultura. Su modo de actuación va a reflejar las características, las costumbres, las creencias, los valores y las normas que rigen el desarrollo de una sociedad. Ello se expresa en formas apropiadas de actuar, el conocimiento y dominio de su especialidad y la habilidad para afrontar las dificultades y conflictos que puedan afectar el desempeño de sus alumnos. Ante cada situación, asumir acciones y decisiones que resulten productivas para favorecer a cada uno de los participantes y al proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

Su formación debe contribuir al desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia, la superación de estereotipos y comprensión del otro en su diferencia. El respeto a la

diversidad cultural favorece la comunicación intercultural en este contexto educativo en el que coexisten alumnos con diferencias etarias, culturales, religiosas, políticas, con experiencias y modos de aprendizajes diversos.

Debe desarrollar las distintas competencias simultáneamente: lingüística, discursiva, sociocultural e intercultural. Puesto que, la enseñanza del profesor trasciende el marco de lo lingüístico y pone énfasis en el desarrollo de una actitud receptiva hacia el conocimiento y acercamiento entre su cultura y las distintas culturas de los participantes, lo que a su vez ayuda a comprender y valorar la lengua propia.

En este sentido, el profesor debe tener la habilidad de desarrollar determinadas acciones dentro de su planificación diaria que le permitan llegar a cumplir su objetivo. Estas acciones están relacionadas con:

- a)** cómo desarrolla el factor de la motivación,
- b)** cómo conduce temas diversos y polémicos,
- c)** diagnostica la aceptación o el rechazo hacia diversos temas,
- d)** concibe y asegura las instrucciones,
- e)** sabe comenzar, concluir y pasar adecuadamente de una actividad a otra,
- f)** gestiona adecuadamente los recursos,
- g)** favorece la interacción con propuestas de actividades en parejas, tríos y equipos formados por estudiantes de diferentes nacionalidades,
- h)** controla el desarrollo de los equipos en la consecución eficaz de las tareas,
- i)** asume una actitud flexible ante las propuestas de los estudiantes o el grupo,
- j)** promueve el respeto y la tolerancia entre los participantes,
- k)** favorece la participación activa de todos,
- l)** rectifica los errores con respeto,
- m)** favorece la coevaluación entre los participantes,
- n)** sabe reaccionar adecuadamente ante posibles choques culturales.

El desarrollo efectivo de una clase de lenguas extranjeras en el ambiente de un aula multicultural recae en la habilidad del profesor de alcanzar cada objetivo, sorteando las dificultades y los conflictos propios de la convivencia en el grupo y aprovechando las oportunidades de aprendizaje que se presentan en el aula. Su responsabilidad radica en conducir el proceso siendo él mismo un modelo de comunicador intercultural, que es capaz de interactuar y comprender las diferentes posturas, conseguir que los alumnos sean capaces de participar plenamente, aceptar críticas y opiniones sobre la base del respeto mutuo, interactuar fuera del espacio del aula en los casos que sea posible.

Para entender el papel del profesor en este proceso se concibe la influencia de lo afectivo en ello. El modelo evolutivo de Underhill (2000) reconoce tres tipos de docentes. En primer lugar, está la figura que él llama en su modelo «Lector», que sabe la materia, en este caso el español. Es el requisito mínimo, pero puede que después de algún tiempo, el «Lector» se dé cuenta de que no es suficiente y se esfuerce en buscar nuevos conocimientos, dando un salto y llegando a ser lo que Underhill denomina aquí «Profesor», que además de saber el español sabe técnicas y métodos de enseñanza. Sus clases van mejor pero también surgen problemas que no puede resolver, y después de otra búsqueda de conocimientos y otro salto, llega a ser «Facilitador», que además de conocer el español y la metodología de la enseñanza, sabe «generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad (...)». Esta nueva ecuación incluye las relaciones internas de las personas y su relación de grupo (Underhill, 2000: 147-8). En otras palabras, el «Facilitador», el docente con más recursos, es sensible a lo que Stevick llamaba «dentro» y «entre» las personas en el aula, los aspectos afectivos en el aprendizaje.

Desde estos preceptos, es fundamental que el profesor evite expresiones estereotípicas como: "Cuba tiene la playa más linda del mundo", que trate de no ser peyorativo: "¡Qué lentos/apáticos son los chinos!", que fomente la conciencia de la relatividad de la propia cultura y negocie positivamente las diferencias: "¡Qué interesante lo que dicen!".

Ello implica la preparación de un profesor con el interés puesto no solo en instruir, sino a favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje desde reconocimiento y el respeto a la diversidad. No puede inhibirse en el aula, tendrá que atender al desafío que supone enseñar a alumnos con valores, lenguas y supuestos culturales distintos; alumnos con expectativas distintas acerca de lo que puede esperarse de la clase, los contenidos o los niveles de conocimiento en cada uno de los cursos.

Debe reconocer que enfrenta un proceso mutuo que demanda la adaptación de todas las partes implicadas y que el fenómeno de la multiculturalidad debe analizarse desde distintos puntos de vista para no favorecer a ninguna de las culturas integradas.

Factores que generan conflictos en el aula multicultural.

La multiculturalidad experimenta muchas veces situaciones de conflicto de: percepción de estereotipos, diferencias de mentalidad, prácticas culturales opuestas, prejuicios, incompreensión, rechazo, etc. Estos desencuentros frecuentes en el aula multicultural deben ser orientados positivamente con la mediación del profesor. No solo debe saber dirigir aquellos desencuentros entre los alumnos, sino también los que él mismo experimenta en su relación con ellos.

Frecuentemente, se producen malentendidos, frustración y se adquieren prejuicios sobre “el otro”, que pueden desencadenar periodos de inasistencia y desmotivación.

La coexistencia en la misma aula de estudiantes de varios países y nacionalidades, con diferentes idiomas, edades, culturas, religiones, tradiciones, costumbres y experiencias lingüísticas diferentes; revela la presencia del plurilingüismo y el multilingüismo. Estos términos coexisten habitualmente en el aula: el primero se refiere a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas, el segundo alude al conocimiento de varias lenguas o a la coexistencia de ellas en una sociedad o comunidad determinada.

Son factores que constituyen una primera barrera comunicativa y promueve la necesidad de hablar contantemente en sus lenguas maternas. Algunos no hablan nada

en clase, en los cursos de nivel principiante o elemental. Los alumnos limitan su interacción por temor al fracaso. Y aunque estos factores son potencialmente efectivos para conducir la comunicación en la lengua meta, es frecuente el conflicto para trabajar en parejas o en equipos con estudiantes que hablen idiomas diferentes.

De igual forma, cuando un hablante de una cultura entra en contacto con la de otra, comunica su mensaje con elementos lingüísticos de un discurso propio que apoya con otros elementos sutilmente estructurados, de la comunicación no verbal. En las distintas culturas, la entonación, los tonos enérgicos y enfáticos, el grado de gestualidad, determinadas posturas, la cercanía y el contacto físico, son formas de transmitir valores sociales a través de la comunicación no verbal, y varían llamativamente de una cultura a otra. Estos elementos, los signos y sistemas paralingüísticos, kinésicos, proxémicos y cronémicos pueden provocar graves problemas de comunicación intercultural. Puede resultar muy problemático en la interacción entre los alumnos, mientras que para unos es un comportamiento admisible para otros es difícilmente perdonable.

La experiencia de diferentes profesores revela que estudiantes chinos o de la India se pueden sentir violentos por algo que para otros es trivial, por ejemplo, tomarles los datos para apuntarlos a las clases de español. Sobre la cultura japonesa, ciertos estudios han demostrado la malísima aceptación a las miradas mantenidas. Los chinos con silencios prolongados y con ausencia casi total de continuadores y solapamientos, se ven en una clara situación de desventaja a la hora de tomar la palabra cuando conversan.

Pero es en los saludos donde se dan los intercambios de posturas más llamativos y que causan mayor extrañeza intercultural. El caso más citado es el de la inclinación de cabeza, con las manos juntas o no, típico de las culturas orientales. El problema es que este tipo de saludo está sujeto a unos complejos principios sociales, lo que hace que los extranjeros que intentan imitarlo se arriesguen a hacerlo en situaciones completamente inapropiadas. También es lento el proceso de asimilación de los besos por aquellas culturas donde no está instaurado. Entre otras situaciones está el hecho de que los cubanos en general, se tocan cuando hablan; es una forma más de llamar la atención del que escucha y se lleva la comunicación a un plano muy cercano. Los asiáticos no se

tocan y pueden hasta sentirse ofendidos o muy incómodos si se viola su espacio; así como cuestiones religiosas y culturales limitan el saludo respetuoso de darse la mano entre los iraníes y una mujer de otra cultura o el caso contrario.

Si bien la comprensión de otra cultura es un aspecto que incita a la motivación, el aprovechamiento de ese “deseo por aprender y aprehender” la cultura del país, y las culturas de los demás integrantes del grupo, requiere por parte del profesor el uso de estrategias de motivación específicas. No a todos se les motiva de la misma manera ni la misma estrategia genera el mismo nivel de motivación en cada uno. Considerar las necesidades e intereses de los participantes es fundamental en la motivación. Muestras de un comportamiento tímido o desinterés repercute sobre el grado de integración educativa y, en último extremo, sobre su situación social.

El objetivo de enseñanza, la lengua, es al mismo tiempo el medio para conseguirlo. Pero este objetivo se alcanza en niveles diferentes, dado que las experiencias lingüísticas de cada participante, sus estilos de aprendizaje y su competencia cultural marcan un modo de actuación diferente ante el proceso de interacción; así como también será diferente el esfuerzo que harán por aprender.

Otro factor generador de conflicto son los contenidos establecidos en el currículo o programa. La presencia tanto de alumnos de diferentes países como de varias edades, genera en unos y en otros la aceptación o el rechazo hacia determinados contenidos socioculturales. Implica habilidad en el profesor para negociar, diagnosticar o conducir importantes debates en el aula. No es limitar la presentación de contenidos polémicos, es ofrecer suficiente *input* debidamente contextualizado donde el alumno aprenda algo nuevo que le pueda motivar.

También es posible que los desencuentros no se deban a costumbres diferentes, sino a enemistades históricas entre pueblos (motivadas no solo por hechos, sino también por cuestiones políticas, sociales, económicas, etc.), que se mantienen vivas y se trasladan de generación en generación.

En el desarrollo de una competencia intercultural, se imbrican aspectos lingüísticos, psicosociales y sociales, y cómo unos revierten sobre otros. Estos alumnos pertenecientes a diferentes comunidades pueden atribuirle distinto valor, guiándose

por sus conocimientos comunicativos (por ejemplo, el uso de un imperativo, el tono de voz, la distancia interpersonal, las confianzas, etc.), los cuales pueden interferir en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de forma grupal e incidir en el desempeño individual del estudiante.

Técnicas participativas en el aula de ELE.

Para motivar a los alumnos a incorporar las diferentes culturas y a mejorar su desempeño en el idioma español, se requiere de prácticas comunicativas y técnicas participativas consensuadas dentro del proceso educativo para alcanzar la comunicación intercultural. La búsqueda y aplicación de estas técnicas dependerá del profesor y de sus conocimientos y comprensión sobre el fenómeno intercultural, así como de su capacidad para convertir en motivador un proceso que puede ocasionar resultados opuestos a los buscados. El profesor podrá ayudar a anticipar, pronosticar y encauzar las interferencias culturales y las actitudes que de ellas se desprenden para lograr un alto grado de motivación en el aula de ELE.

Las técnicas participativas son “sistematizaciones de organización y desarrollo de la actividad del grupo de estudiantes, sobre la base de las concepciones no tradicionales de la enseñanza con el fin de lograr el aprovechamiento óptimo de las posibilidades cognoscitivas y afectivas”. (Canfux Sanler,1995: En Rodríguez Selva, 2015). Se conciben: por tarjetas, a través de palabras, por parejas, mediante juegos, lecturas, cuentos, fábulas, debates, lluvias de ideas, etc. Su aplicación es ilimitada, el profesor debe adaptarlas a diferentes necesidades y circunstancias.

La diversidad de técnicas de participación permite que el grupo disfrute de una variedad de dinámicas de trabajo a partir del “input” aportado y que genere relaciones interpersonales, pudiéndose así atender a los diferentes estilos de aprendizaje y a los factores afectivos que intervienen en la adquisición de una lengua (motivación, ansiedad, diferencias individuales, tolerancia a la ambigüedad cognitiva, choque cultural y lingüístico, cohesión grupal...)

Algunas de estas propuestas se insertan en actividades de interacción oral y escrita propuestas por el MCER como son: conversación casual, discusión informal, discusión formal, debate, entrevista y negociación. Como ejemplos de actividades de interacción

escrita cita: intercambiar notas, mantener correspondencia por correo electrónico, negociar el texto de un contrato o participar en una videoconferencia por ordenador. (MCER,4.4)

Al concebir cada técnica se ha tenido en cuenta el valor de lo afectivo en esta enseñanza. «El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula». Es decir, el éxito depende menos de las «cosas» y más de las «personas». Por lo que sucede dentro de las personas, se entiende los factores individuales tales como la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la disposición a arriesgarse, la autoeficacia, los estilos de aprendizaje y la motivación. (Arnold,2000) Lo que sucede entre las personas se refiere a los aspectos de relación, que puede tener que ver con procesos interculturales, como el choque de culturas.

Muchos estudios actuales subrayan la importancia de los factores afectivos para el aprendizaje. Como explican Rodríguez, Plax and Kearney (1996: 297) «Affect is by definition, an intrinsic motivator. Positive affect sustains involvement and deepens interest in the subject matter». Estos factores positivos son de interés para el profesor de ELE porque pueden facilitar el aprendizaje de la lengua. (Arnold,2000).

El Marco común europeo de referencia reconoce explícitamente la importancia de lo afectivo para el aprendizaje. Hablando de las competencias generales del usuario o alumno de una lengua, en el apartado 5.1.3 «La competencia “existencial” (saber ser)» se señala que:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal. Ahora bien, al final lo que suele resultar más convincente para los profesores de idiomas es su propia experiencia; a medida que nos enfoquemos en los factores afectivos en nuestro trabajo, inevitablemente comprobamos que el aprendizaje es más eficaz.

Las técnicas participativas son el resultado de la reflexión y la experiencia personal en cursos de lengua en aulas multiculturales, para favorecer el desarrollo de actitudes afectivas e interculturales entre los participantes (sin imposiciones). Pueden ser aplicadas en diferentes momentos del curso, siempre teniendo en cuenta las características propias de los participantes y el nivel afectivo alcanzado por el grupo.

Una palabra un amigo, diseñada para el trabajo con el vocabulario en actividades de comprensión lectora o auditiva. En la mesa del profesor se presentan dos grupos con la misma cantidad de tarjetas que participantes; uno con las palabras de difícil comprensión del texto motivo de análisis y otro con tarjetas que contienen los significados correspondientes. Los estudiantes deben levantarse de sus sillas y acercarse para seleccionar una tarjeta del grupo de su elección. Luego deben interactuar, en una dinámica de algunos minutos, para encontrar la relación (término–significado). La pareja de estudiantes que establezca dicha relación debe sentarse y trabajar juntos durante toda la clase. Si se ofrece más de una tarjeta a los estudiantes, es posible conformar una red en la que se logre más interacción entre ellos.

Red de palabras, diseñada para trabajar el vocabulario en actividades de interacción oral. En esta se presentan tarjetas con palabras relativas a los temas que deben desarrollar los estudiantes en sus conversaciones. Los tríos o equipos se crean a partir de los estudiantes que formen un conjunto de palabras con significados relacionados semánticamente. Estas palabras constituyen el vocabulario de apoyo para desarrollar su dinámica conversacional en la presente lección.

El mural o (lección ¡Ponte al día!), diseñada para propiciar la interacción y un ambiente de cooperación dentro del aula. Como técnica de cierre se propone la confección de un mural con la participación voluntaria de todos los estudiantes, en el que los participantes pueden publicar diferentes noticias, informaciones y futuros eventos deportivos, políticos, culturales, festivos, etc. Para informar a otros participantes de futuras actividades o compartir aspectos de interés común. Antes de publicar permanentemente su información en el mural, la lee o comenta al resto del grupo. La propia dinámica de hacer un mural juntos los precisa a comunicarse en la

lengua meta, a llegar a un consenso. Tiene una duración en el tiempo, el profesor juega un papel protagónico y cuando sus vínculos afectivos sean más estrechos puede publicar no solo convocatorias, evaluaciones e informaciones, sino fotografías de actividades en grupo.

Diario de viaje, diseñada para lograr un desarrollo inclusivo de todos los participantes, consiste en la elaboración compartida de un diario de viaje en la que la protagonista es una turista que viajó a un país (sin informar el nombre) y disfrutó de unas intensas vacaciones. Todos los alumnos considerarán que ha sido en el suyo y al ser de diferentes países y regiones van a proporcionar información relativa al clima, la geografía, las lenguas de dichos países y los lugares atractivos que según su experiencia han sido visitados por ella. De esta manera, los conocimientos de todos los alumnos enriquecen la actividad.

Diario de clase, diseñada para desarrollar la expresión escrita y oral. Se considera muy valiosa para la toma de conciencia sobre el comportamiento colectivo. Escribir las narraciones de los acontecimientos de la clase conduce a reflexiones sobre la actitud propia y la de los demás. Se puede aplicar en un momento avanzado del curso. Se solicita escribir notas o hacer grabaciones durante dos o tres clases seguidas que les permitan escribir un diario para final de semana. Serán leídos ante el grupo en la clase acordada. Todos los participantes pueden señalar sus preocupaciones sobre los diarios de los demás y hacer sus comentarios y reflexiones sobre estos acontecimientos reales. Puede promover situaciones emotivas y de conflicto que deben ser guiadas por el profesor sobre la base del respeto y la aceptación.

El mensaje, diseñada para desarrollar habilidades de interacción escrita en cualquier momento del curso y ante disímiles situaciones. Tiene como objetivo fomentar una actitud afectiva hacia los otros y desarrollar habilidades comunicativas de escritura. El profesor comenta que hoy un compañero(a) del grupo cumple años, está enfermo(a) o está ausente. Propone escribirle un mensaje escrito, un correo electrónico o un mensaje de texto a este compañero(a) de clase para: felicitar,

mostrar afecto, preocupación o desear buenos deseos. El profesor debe recoger los mensajes escritos o verificar que han sido enviados a su destinatario.

Lista de cumpleaños, diseñada para aplicar durante la presentación de contenidos socioculturales: números, la hora, la fecha, fiestas y tradiciones; se entrega una tarjeta vacía a cada alumno y se le solicita escribir su fecha de cumpleaños (sin imposiciones). Cada uno dice oralmente su fecha y los demás hacen preguntas: ¿Qué haces ese día? ¿Qué regalo prefieres? El alumno responde a su consideración. Luego se guardan las tarjetas en una cajita decorada y cada mes del curso el profesor vela por felicitar a los alumnos en su día. Si es posible, se pueden organizar cumpleaños colectivos.

La caja de los deseos, diseñada para trabajar según las necesidades de los estudiantes y para la resolución de conflictos. Consiste en una caja bien decorada, con este título visible que va a contener una cantidad de tarjetas vacías. Se solicita a los estudiantes que escriban en una tarjeta de forma anónima y con respeto, qué desean de su profesor o de los otros participantes del grupo. En el caso de los estudiantes sin nombrar a ninguno, ni referirse a su nacionalidad. Cuando se presenta la técnica por primera se recomienda estar dirigida solo al profesor. Este lee públicamente los deseos de sus estudiantes referidos a su desempeño profesional o características personales. Criterios que deben ser tomados con serenidad, respeto y reflexionar en ello para adecuar y perfeccionar el proceso. Siempre debe contener tarjetas vacías para aplicar en distintos momentos del curso. La lectura de los comentarios puede promover el debate y la reflexión. Entre los comentarios recopilados encontramos:

“Deseo que el profesor hable más despacio.”

“Necesito que el profesor explique muchas veces.”

“Deseo que sea puntual a la hora de la pausa.”

“Me gustaría que los estudiantes no usen tanto el diccionario.”

“Quiero que mis compañeros no usen traductor.”

“Deseo que los estudiantes no hablen tanto en su propia lengua.”

“Me gustaría tener un compañero que no hable vietnamita.”

“Deseo que los alumnos hablen más en clase.”

En fin, podemos encontrarnos con propuestas individuales que, sin duda alguna, contribuirán a mejorar las relaciones afectivas de los participantes. Incluso, si encontramos una expresión similar a: Deseo que el profesor no dé clases hoy, estamos en presencia de un alumno desmotivado, que debemos identificar, y atender sus necesidades y su falta de interés.

En otro momento, la técnica puede ir dirigida al resto del grupo (refiriendo la nacionalidad, nunca el nombre) o a una nacionalidad específica cuando son varios. Al escuchar los deseos de sus compañeros, podrán identificar qué esperan los demás de su comportamiento. Esta técnica, en la mayoría de los casos, propicia cambios favorables, mayor acercamiento entre los estudiantes, cooperación y mayor aceptación.

CONCLUSIONES

El profesor de lenguas debe ser un comunicador intercultural por excelencia. Por lo tanto, su labor descansa en la habilidad para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado hacia una comunicación intercultural que propicie un clima favorable en el aula multicultural de ELE. Sus técnicas de participación deben permitir a los alumnos la apropiación de conocimientos culturales y un mayor nivel afectivo que favorezcan una actitud de respeto y apreciación de la diversidad cultural, lo cual les proporcionará una experiencia enriquecedora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, J. (2000) "Los factores afectivos en la enseñanza del español como lengua extranjera". En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/c_laves/arnold.htm. [Consulta: 1-12-2020].

Cerqueiras, V. (2004). "Contextos multiculturales y multilingües de la clase de ELE. Sus implicancias en el contrato didáctico y en los modos de interacción grupal". I Congreso Internacional: Educación, lenguaje y sociedad. Tensiones educativas en América Latina, organizado por la Universidad Nacional de La Pampa, 1-3 de julio de 2004.

Coscarelli, A. El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de EIE. En: http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/7_coloquio/VII Coloquio-Coscarelli-UNLP.pdf. [Consulta: 9-5-2017].

Marco común europeo de referencia para las lenguas: Capítulo 5. Las competencias del usuario o alumno. En: cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm

Montaño, L. (2011). Multiculturalismo, Interculturalismo y Transculturalismo, Bloque III. Reflexión ética sobre la praxis ciudadana. En:<http://lorefilosofia.aprenderapensar.net/2011/11/21/multiculturalidad/>.

Moreno García, C. (2005). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la consciencia intercultural a la educación intercultural. En: <http://aulaintercultural.org/2005/06/30/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-enseñanza-evaluacion-de-la-consciencia-intercultural-a-la-educacion-intercultural/> [Consulta: 4-12-2020].

Paricio, S. Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. En:http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf. [Consulta:12-11-2016].

Pérez Milans, M; Martín Rojo, Luisa. «Barreras interaccionales en aulas multilingües: una aproximación crítica a la comunicación intercultural». Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I, [en línea], 2007, Vol. 4, pp. 203-26. En: <https://www.raco.cat/index.php/CLR/article/view/106209> [Consulta: 1-12-2020].

Rodríguez Selva, SC. et al. (2015). Sistema de talleres con técnicas participativas para el fortalecimiento de la autodirección estudiantil. Revista Humanidades Médicas vol. 15 no.3 Ciudad de Camagüey sep.-dic. 2015.

Sercu, L. (2005). "Teaching Foreign Languages in an Intercultural World", en L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, Ch. Laskaridou, U. Lundgren, M^a del C. Méndez García y P. Ryan. Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation. Clevedon: Multilingual Matters, 1-18.

Vaello, J. Resolución de conflictos en el aula. edición:2003, Aurelio Santillana Educación, S. L. Torrelaguna, 60 - 28043 Madrid

LA CREATIVIDAD EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Autora: Dayana Lugo Núñez, dlugo19@gmail.com

Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana

RESUMEN

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) asume hoy nuevos retos al regirse por enfoques que requieren un pensamiento nuevo de acuerdo con sus postulados y basamentos teóricos. Implica también un repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje que incluya cada vez más estudiantes y profesores libres de convencionalismos, originales, flexibles. Con más frecuencia se alude a la enseñanza creativa, al desarrollo de estrategias que potencien la creatividad y también al uso de actividades de tipo creativa que motiven al estudiante y que desarrolle habilidades en ellos. Por lo que resulta imprescindible estimular la creatividad en la escuela como condición indispensable en la actualidad. El fenómeno de la creatividad es un tema aún no agotado en todas sus direcciones, por lo que preocupa a todo aquel que esté interesado en contribuir con el desarrollo de la personalidad creadora de los estudiantes. Desarrollar la creatividad en la adquisición de la competencia cognitiva comunicativa y sociocultural constituye un gran reto para esta enseñanza. Es por eso que este trabajo tiene como propósito analizar algunas consideraciones generales sobre la creatividad en las clases de ELE. De vital importancia resulta el empleo de estrategias y actividades creativas que contribuyan a potenciar las habilidades de los estudiantes y a integrarlos como sujetos activos, portadores de saberes, capaces de transformar su entorno de acuerdo con sus necesidades e intereses en pos de desarrollar la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural como finalidad indiscutible de las clases de ELE.

CREATIVITY IN THE CLASSROOM OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

Today the teaching of Spanish as a foreign language (ELE) assumes new challenges by being governed by approaches that require new thinking in accordance with its

postulates and theoretical foundations. It also implies a rethinking of the teaching-learning process that includes more and more students and teachers who are free from conventionalisms, original and flexible. More frequently, it refers to creative teaching, the development of strategies that enhance creativity and the use of creative activities that motivate the student and develop skills in them. Therefore, it is essential to stimulate creativity in school as an indispensable condition today. The phenomenon of creativity is a subject not yet exhausted in all its directions, so it worries anyone who is interested in contributing to the development of the creative personality of students. Developing creativity in the acquisition of cognitive, communicative and sociocultural competence constitutes a great challenge for this teaching. That is why this work aims to analyze some general considerations about creativity in ELE classes. Of vital importance is the use of creative strategies and activities that contribute to enhancing students' abilities and integrating them as active subjects, carriers of knowledge, capable of transforming their environment according to their needs and interests in order to develop cognitive competence communicative and sociocultural as the undisputed purpose of ELE classes.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) asume hoy nuevos retos al regirse por enfoques que requieren un pensamiento nuevo de acuerdo con sus postulados y basamentos teóricos. Implica también un repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje que incluya cada vez más estudiantes y profesores libres de convencionalismos, originales, flexibles; los primeros, gestores de su propio conocimiento, capaces de construir y reconstruir sus saberes; los segundos, guías y orientadores del proceso, que provean de herramientas a sus educandos en un ambiente favorable para su aprendizaje.

Con más frecuencia se alude a la enseñanza creativa, al desarrollo de estrategias que potencien la creatividad y también al uso de actividades de tipo creativa que motiven al estudiante y que desarrolle habilidades en ellos. Por lo que resulta imprescindible estimular la creatividad en la escuela como condición indispensable en la actualidad.

El fenómeno de la creatividad es un tema aún no agotado en todas sus direcciones, por lo que preocupa a todo aquel que esté interesado en contribuir con el desarrollo de la personalidad creadora de los estudiantes.

La enseñanza de ELE no queda al margen de esta situación, en la que la creatividad es un elemento a tener en cuenta en las clases si de efectividad se trata. Desarrollar la

creatividad en la adquisición de la competencia cognitiva comunicativa y sociocultural constituye un gran reto para esta enseñanza. Es por eso que este trabajo tiene como propósito analizar algunas consideraciones generales sobre la creatividad en las clases de ELE.

DESARROLLO

La enseñanza del español como lengua extranjera

La enseñanza del español como lengua extranjera se fundamenta desde la década del ochenta por el enfoque comunicativo, cuyo propósito es el logro de la competencia comunicativa. La lengua deja de ser únicamente objeto de conocimiento en sí misma, para ser considerada como un instrumento de comunicación.

Sin embargo, en nuestro país, actualmente, muchos investigadores y docentes apuestan por la aplicación de un nuevo enfoque que, aunque surgió dentro del marco de la enseñanza del español como lengua materna se ha extendido a la enseñanza del español como lengua extranjera: el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003).

Este nuevo enfoque es resultado del complejo proceso de desarrollo de las nuevas concepciones lingüísticas que centran su atención en el discurso y en los procesos de comprensión y producción de significados, en diferentes contextos. Parte de la concepción dialéctico-materialista acerca del lenguaje, en la cual, este es considerado como medio esencial de cognición y comunicación social; además, se asumen los postulados del enfoque histórico-cultural (Vigotsky, 1982) y los aportes de la didáctica desarrolladora (Silvestre, Zilverstein, D. Castellanos y otros). También, se tiene en cuenta la lingüística del habla: el estudio del discurso, sus estructuras, funciones y su naturaleza como proceso de interacción social (Van Dijk, 2000) y se analizan los procesos culturales como procesos de comunicación de significados (Eco, 1998).

Este enfoque revela una perspectiva más desarrolladora y holística de la enseñanza de lenguas, por lo que se considera acertada su aplicación en la enseñanza del español como lengua extranjera. Esto conlleva a que se asuma una visión integradora, comunicativa, contextualizada e interdisciplinaria de la enseñanza.

Apropiarse del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de ELE supone tomar en consideración la relación pensamiento-lenguaje, la comunicación y la actividad sociocultural humana; priorizar los procesos de comprensión, análisis y construcción del discurso (componentes funcionales de la clase); asumir el estudio del texto como unidad básica de la comunicación y propiciar la reflexión metalingüística.

El estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), debe asumir un papel activo en la gestión y construcción de su conocimiento, a partir de las orientaciones del profesor que debe desempeñarse como guía de este proceso. Como orientador, el profesor debe atender las necesidades y expectativas de los aprendices durante la apropiación de la lengua meta para que sean competentes desde el punto de vista cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Es por ello que resulta indispensable para alcanzar los objetivos propuestos estudiantes activos y profesores con iniciativa y creatividad para diseñar nuevas actividades acordes con las necesidades, intereses y características de los educandos y del objeto del conocimiento. Así como ambientes creativos que potencien las habilidades de los estudiantes en la formación integral de su personalidad y en el desarrollo de sus competencias.

Consideraciones teóricas sobre la creatividad

La creatividad ha sido objeto de investigaciones de disímiles estudiosos dentro de los que se pueden citar sicólogos, pedagogos, comunicólogos, entre otros, dada la pluralidad de miradas que se le ha otorgado desde diferentes ciencias y disciplinas. No obstante, su inclusión en debates científicos ha sido reciente.

Desde el punto de vista lingüístico, la creatividad es un neologismo inglés común, sin embargo, este concepto no se consideraba incluido dentro de los diccionarios franceses usuales y de igual manera, tampoco aparecía en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (1970), tal como el concepto que ahora se maneja como: "creatividad". Fue hasta versiones más actuales cuando se dio su inclusión tanto en este como en otros diccionarios. Así en la edición de (1992 pp. 593), este diccionario la define como: "facultad de crear, capacidad de creación".

Según investigaciones de Teresa Huidobro Salas, luego de un análisis exhaustivo de 24 definiciones de creatividad, existen cuatro enfoques desde los cuales se ha estudiado: persona, proceso, producto y contexto. (Huidobro, 2004)

Desde el punto de vista de la **persona**, se puede definir la creatividad como “una serie de rasgos de personalidad que se pueden clasificar en:

Intelectuales: caracterizados por el equilibrio entre la apertura y el cierre, la razón y la imaginación, la fluidez y la concentración.

No intelectuales, de personalidad, entre los que destacan el individualismo, la originalidad y el anticonvencionalismo.

No intelectuales, motivacionales, fundamentalmente la motivación intrínseca (o por la tarea) y los intereses exploratorios y estéticos.

Desde el punto de vista del **proceso** la creatividad es el “proceso cognitivo que comienza con la necesidad de interpretar una situación que supone un fallo o hueco en el funcionamiento o conocimiento acerca de algo, para lo cual se inicia la generación de soluciones, que se van comparando sucesivamente con una meta, y se continúa hasta ejecutar una serie de medidas que logran dar respuesta al fallo o rellenar el hueco”.

Desde el punto de vista del **producto** como “la producción de algo nuevo y adecuado, que solucione un problema que era vago o estaba mal definido, suponga rareza estadística y una transformación radical de un estado anterior. Además, dicho producto debe tener suficiente trascendencia y producir un impacto”.

Desde el punto de vista del **contexto** se puede definir como: “Una serie de circunstancias que rodean a la persona y al producto creativo y que se caracterizan por la disponibilidad de recursos económicos, formativos y culturales, por la presencia de modelos o parangones a los que imitar, y por un entorno familiar y social carente de obstáculos, dado que favorece y reconoce las conductas individualistas, innovadoras y creativas y que no ejerce una presión excesiva por obtener logros prematuros”.

El énfasis actual en la bibliografía sobre la creatividad está puesto en los aspectos sociales y ambientales, fundamentalmente a partir de la obra de T. Amabile (1983), “la creatividad no está solamente en la cabeza de un individuo especialmente dotado,

como parecía pensarse anteriormente, sino en el sistema más amplio de redes sociales, ámbito del problema y campo de actividad”.

La creatividad en la enseñanza

Las teorías asociadas a la creatividad se revisten de sustancial importancia cuando se proyectan en escenarios educativos, en este sentido, las teorías psicológicas más adoptadas, retoman ahora este proceso como clave del logro de aprendizajes fundamentales y trascendentes llamados “significativos”, para la formación de sus estudiantes. Bajo la concepción de que la escuela, tiene como intención última la formación de personas en futuros ciudadanos con capacidad de pensar y crear ante las cotidianidades que enfrenten, es necesario entonces, entender esta escuela como un espacio activo, lúdico, que promueva las situaciones de enseñanza-aprendizaje utilizando el pensamiento divergente, tanto del profesor como del alumno, ante esto (Ballerster, 2002) señala: “las situaciones abiertas de aprendizaje, a partir de experiencias y emociones personales, con estímulo del pensamiento divergente en que el alumnado proyecta sus ideas, potencian la diferencia individual y la originalidad y se convierten en hechos clave y decisivos para una enseñanza activa y creativa”.

Muchos autores (Boden, 1994; Sternberg, 1997; Puente Ferreras, 1999; Csikzentmihalyi, 1998; Romo, 1997; Saturnino de la Torre, 2003; González, 1994; Martínez, 1998; Mitjans, 1997), refiriéndose a una enseñanza creativa, hablan sobre el desarrollo de las habilidades cognitivas y su importancia para el fomento de la creatividad: "Una enseñanza creativa busca desarrollar al máximo las capacidades y habilidades cognitivas de cada sujeto. El dominio o asimilación de contenidos no conduce necesariamente a mejorar la creatividad, pero sí el desarrollo de habilidades, como observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar, entre otras. Si la actividad creativa no es el mero resultado de aplicar la imaginación, sino que en ella concurren todas nuestras capacidades y habilidades mentales, el desarrollo de estas contribuirá sin duda al crecimiento del potencial creativo" (Saturnino de la Torre, 2003). Al mismo tiempo, varios autores (Sternberg y Lubart, 1997; Martínez, 1998; Mitjans, 1997) anotan la importancia del manejo de las habilidades metacognitivas para la creatividad.

La actividad creadora como una estrategia didáctica para el desarrollo del principio creativo de la actividad síquica permite establecer premisas para la construcción de una educación cuyo objetivo constituye el fomento de la creatividad. Este tipo de actividad es el que permite precisamente apuntar al núcleo del desarrollo mental (Rubinstein, 1978), donde están los procesos cognitivos y metacognitivos, procesos que permiten obtener, además del aprendizaje, un verdadero desarrollo de las estructuras síquicas del estudiante. Al mismo tiempo, las características específicas de esta actividad creadora, tales como el diseño de la base orientadora de las acciones de exploración, reflexión guiada y la creación propiamente orientada, permiten apuntar al desarrollo de una configuración de las habilidades cognitivas y las características de la esfera afectivo-motivacional, necesaria para el fomento de la capacidad creativa.

La importancia de la influencia de la enseñanza en el desarrollo de la actividad creadora, mediante este efecto desarrollante, se hace evidente si se retoma la apreciación de L. S. Vigotsky sobre el carácter evolutivo de la actividad creadora, reflejado en su desarrollo paulatino desde la infancia hacia la adultez: "la actividad creadora no aparece repentinamente, sino con lentitud y gradualmente, ascendiendo desde las formas elementales y simples a otras más complicadas, en cada escalón de su crecimiento adquiere su propia expresión, a cada periodo del desarrollo corresponde su propia forma de creación" (Vigotsky, 1996).

"Educar en la creatividad implica partir de la idea que esta no se enseña de manera directa, sino que se propicia" (Betancourt Morejón, 2007), y se propicia mediante la creación de atmósferas educativas creativas y estimulantes y la utilización de estrategias de enseñanza apropiadas. La doctora Albertina Mitjans afirma que "la creatividad tiene en su base una configuración compleja de recursos personológicos cuya formación y expresión dependen de las múltiples y complejas interacciones del sujeto en los distintos sistemas actividades-comunicación donde ha transcurrido y transcurre su irrepetible historia individual" (Mitjans, 1997). El escenario educativo, con su acontecer diario en un aula de clase, es precisamente este espacio donde transcurre la historia individual de cada estudiante, reflejada y co-construida en unas relaciones sociales que mediatizan el proceso de apropiación cultural.

Según Julián Betancourt (2007), las atmósferas creativas constituyen un fenómeno psicosocial muy complejo. La atmósfera en la cual transcurren las actividades de los alumnos puede ser cordial u hostil, fría o cálida, creativa e innovadora o rígida y tradicional; puede fomentar o bloquear la creatividad. Estas características son determinadas por el docente como protagonista y creador de estas atmósferas. En este orden de ideas, las estrategias que utilizan los docentes para diseñar la actividad de aprendizaje, al igual como las de mediación cognitiva y social, de retroalimentación y de la comunicación y estimulación emocional y afectiva, representan los elementos constitutivos de las prácticas de enseñanza, permitiendo elaborar las condiciones necesarias para el desarrollo de la capacidad creativa.

Saturnino de la Torre (2003) afirma que la enseñanza creativa debe estar dirigida al desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes. El hecho de propiciar un pensar reflexivo y creativo en el salón de clase permite no solo dominar y asimilar los contenidos académicos, sino desarrollar habilidades como observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar, etc. "Si la actividad creativa no es el mero resultado de aplicar la imaginación, sino que en ella concurren todas nuestras capacidades y habilidades mentales, el desarrollo de estas contribuirá sin duda al crecimiento del potencial creativo" (Saturnino de la Torre, 2003, pág. 206).

Entre los factores sociales que favorecen el pensamiento creativo se encuentran el aprendizaje a través de error y acierto, la flexibilidad frente a lo innovador, un ambiente fomentador del intercambio creativo, donde se valore lo intuitivo, lo lúdico, lo imaginativo, lo poético. Impedirán su desarrollo una excesiva disciplina formal, la rigidez intelectual, el apoyo exclusivo a lo racional y la presión que se genera por descalificaciones, ridículo o rechazo.

Dentro del marco académico, J. Muñoz (1994) señala como factores negativos las presiones conformistas (hacer las cosas como siempre se han hecho o como las hace todo el mundo); las actitudes autoritarias en el aula (coartan el proceso de comunicación necesario para cualquier aprendizaje); actitudes irónicas inhiben la creatividad del mismo modo que el sentido del ridículo; la rigidez de un profesor; exigencia de la excesiva la verdad puede provocar un recorte de los procesos,

relegando la creatividad. Al igual que la intolerancia hacia una actitud de juego en relación con los contextos de enseñanza-aprendizaje frustra la creatividad.

Un ambiente creativo, por el contrario, incentivará la curiosidad, fomentará la autoevaluación y el autoaprendizaje, buscará un clima de libertad, comunicación y afecto en el aula, pospondrá juicios sobre las personas y las ideas, promoverá la flexibilidad de pensamiento, motivará las preguntas y explorará la dimensión holística de las distintas situaciones.

Resolver tareas con creatividad incentiva, perseverancia y la constancia; estimula el criterio personal, aumenta la autoestima, da la seguridad básica para abrirse a la experiencia. El aprendiz está en permanente actividad constructiva, asimila los estímulos del medio y los elabora según su propio modo de ser. Superada la etapa de imitación de modelos, conquista su expresión original, personal y comunicativa.

La creatividad en las clases de ELE

El aprendizaje de la lengua no debe basarse en la ejercitación repetitiva de modelos existentes, sino en la elaboración y en el desarrollo de la potencialidad activa y creadora de cada sujeto, con el fin de lograr la comunicación más adecuada tanto en aquello que se dice (contenido) como en el modo en que se dice (forma). El profesor no debe ver en el estudiante solo a alguien que aprende, sino a un sujeto creador y actuante. Por lo que se hace necesario dejar atrás contenidos rígidos que lejos de ser adecuados actúan como elementos desmotivadores y apelar a la participación consciente del estudiante.

Para desarrollar la creatividad es indispensable, estimular el aprendizaje como juego generador de innovaciones. Menchén Bellón (1998) propone una serie de estrategias que puede desarrollar el profesor para incentivar el pensamiento creativo. Dentro de las cuales se pueden citar aquellas que resultan más útiles en el aula de ELE: el humor, el juego, las analogías, las discrepancias, la escritura creativa, la lectura creativa, las paradojas, las preguntas provocativas y la visualización.

Las actividades que fomentan la creatividad en la enseñanza de ELE aumentan la velocidad de las reacciones mentales. Al mismo tiempo estimulan la capacidad de adaptación a circunstancias nuevas. Enseñan a construir nuevos discursos con elementos asimilados con anterioridad (se rompe el ciclo clásico de memorización y repetición automática de lo memorizado). Modifican completamente la relación del estudiante con la escritura y otras actividades como la lectura, fomentando su interés y respeto por ellas.

El factor crucial en la creatividad es la motivación para hacer algo creativo, por eso las actividades lúdicas estimulan la imaginación, la fantasía, la intuición, el humor y la espontaneidad. Despiertan el material que se oculta en el inconsciente, proporcionan una nueva perspectiva y liberan de las limitaciones del pensamiento racional.

A continuación, se muestran ejemplos de actividades que desarrollan la creatividad en la clase de ELE, las mismas fueron escogidas por su efectividad en la práctica pedagógica:

1. La escalera de significados

Dentro de las actividades de encadenamiento se encuentra la escalera de significados. La misma es considerada como una actividad muy sencilla que puede servir de motivación para la clase. Está basada en un ejercicio propuesto por Isabel Agüera (1997).

Para la realización de la actividad se dibuja una escalera de cinco peldaños –pueden ser más o menos, si se prefiere– en la pizarra. Después, se le pide a un estudiante que diga una palabra cualquiera, que se escribe en la base de la escalera. Luego se hace lo mismo con otra palabra, pero esta vez se situará en la parte superior. Los estudiantes tendrán que intentar relacionar ambos términos completando los tres peldaños intermedios.

2. Caperucita Roja en helicóptero

Esta actividad fue tomada de la propuesta que hace Gianni Rodari en su libro *Gramática de la fantasía*. El procedimiento que Rodari seguía en sus talleres era muy sencillo: les pedía a los niños que le dijeran las palabras más importantes del cuento – lobo, niña, bosque, abuelita, cazador, merienda, etc.– y él las iba apuntando en la pizarra. Al final de la lista, Rodari añadía una palabra más: helicóptero, y les pedía a los alumnos que adaptaran la historia para incluir en ella esa palabra. Las variantes son infinitas: puede ser el cazador quien llegue a salvar a Caperucita en helicóptero, o ella quien huya por los aires del terrible lobo, o este quien vigile el bosque desde el cielo porque es el guardia forestal. En el caso que los estudiantes no conozcan este cuento se puede variar con otro conocido por ellos.

3. Actividades basadas en la técnica del “cadáver exquisito”

El cadáver exquisito es una técnica usada por los surrealistas, y se basa en un viejo juego de mesa llamado "consecuencias" en el cual los jugadores escribían por turno en una hoja de papel, la doblaban para cubrir parte de la escritura, y después la pasaban al siguiente jugador para que aportara su colaboración. El resultado final era un poema escrito por varias personas, lo que producía soluciones muy sorprendentes. Es una dinámica que se puede adaptar a muchas actividades diferentes.

CONCLUSIONES

La enseñanza de ELE precisa una actitud docente distinta, activa, personalizada y creativa, que se ajuste a las nuevas necesidades y que asuma los aportes teóricos desde su cotidianidad educativa. Es necesario, además, que se propicien contextos creativos que favorezcan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, que no den lugar a barreras que entorpezcan y dificulten el aprendizaje de una nueva lengua.

La creatividad debe contribuir al desarrollo de las potencialidades creadoras de los sujetos, sin inhibiciones o inseguridades que pueden bloquear el desarrollo de las capacidades para la creación. La misma debe analizarse como un proceso integrativo

en el que intervienen aspectos afectivos, cognitivos, motivacionales y volitivos, así como otros propios del contexto donde tiene lugar.

De vital importancia resulta el empleo de estrategias y actividades creativas que contribuyan a potenciar las habilidades de los estudiantes y a integrarlos como sujetos activos, portadores de saberes, capaces de transformar su entorno de acuerdo con sus necesidades e intereses en pos de desarrollar la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural como finalidad indiscutible de las clases de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

AGÜERA, I. (1997) *Curso de creatividad y lenguaje*. Madrid, Narcea.

AMABILE, T. (1983) *The social psychology of creativity: a componential conceptualization*, *Journal of Personality and Social Psychology*.

BETANCOURT J. (2007) *Condiciones necesarias para propiciar atmósferas creativas*. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-278-6-condiciones-nesesarias-para-propiciar-aromosferas-creativas.html>.

Consultado el 14 de septiembre de 2015

BODEN, M. (1994) *La mente creativa. Mitos y mecanismos*. Barcelona: Editorial Gedisa.

DE LA TORRE, S. (2003) *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*. España, Barcelona: Octaedro Ediciones

HUIDOBRO, T (2004) *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*

BELLÓN, M (1998) *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.

MITJANS, A. (1997) *Cómo desarrollar la creatividad en la escuela*. La Habana: Editorial de la Universidad de la Habana.

MUÑOZ, J. (1994). *El pensamiento creativo*. Desarrollo del “programa Xènius”. Barcelona:Octaedro.

RODARI, G. (1996) *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

ROMÉU, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

RUBINSTEIN, S. (1978) *Sobre el pensamiento y las vías de su investigación*. Moscú: Editorial Universidad Estatal.

STERNBERG, R., y Lubart, T. (1997) *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Madrid: Editorial Paidós.

VIGOTSKY, L. (1996) *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Editorial Fontamara Colección.

EL JUEGO Y EL TRABAJO GRUPAL PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN LAS CLASES DE ELE.

Autora: MSc. Iris Ramos López, iris73@fp.sld.cu

Facultad Preparatoria, Universidad de Ciencias Médica de La Habana. Cuba

RESUMEN

En el presente trabajo, El juego y el trabajo grupal para el desarrollo de la expresión oral en las clases de ELE, se hace una valoración de la importancia que tiene la actividad lúdica en el desarrollo de la expresión oral para la adquisición de la competencia comunicativa necesaria para resolver situaciones en el aula, a partir de los modelos semejantes a la realidad del estudiante, haciendo usos de textos auténticos, que los preparen para el exitoso desempeño durante su carrera. El objetivo es valorar la conveniencia y ventajas de la actividad lúdica, en el trabajo grupal como estrategia de

trabajo para el desarrollo de la expresión oral en las clases de Idioma Español como lengua extranjera.

Palabras claves: juegos, trabajo grupal, expresión oral, ELE

THE GAME AND GROUP WORK FOR THE DEVELOPMENT OF ORAL EXPRESSION IN ELE CLASSES

SUMMARY

In the present work The game and group work for the development of oral expression in ELE classes, an assessment is made of the importance of playful activity in the development of oral expression for the acquisition of the communicative competence necessary to solve situations in the classroom, from models similar to the student's reality making use of the authentic texts that prepare them for successful performance during their career. The objective is to assess the convenience and advantages of playful activity in group work as a work strategy for the development of oral expression in Spanish as a foreign language classes.

Keywords: games, group work, oral expressions, ELE

INTRODUCCIÓN

El juego ocupa un lugar significativo en la vida del ser humano desde edades tempranas siempre se acepta con alegría y se realiza con gusto, entusiasmo y satisfacción. Desde las primeras etapas de la civilización muchas actividades productivas eran transmitidas mediante el juego, pues los jóvenes imitaban con ese tipo de entretenimiento a los mayores contribuyendo al desarrollo del lenguaje oral.

En la actualidad diversas investigaciones han demostrado la influencia que ejerce la utilización de juegos como complemento a la enseñanza, poniendo de manifiesto que es un excelente instrumento de aprendizaje y un medio pedagógico que ofrece al

profesor grandes posibilidades para la adquisición de la competencia comunicativa, pues mediante el mismo se ejercita la expresión oral, el vocabulario, la memoria, el razonamiento lógico y la ortografía.

En la concepción de la lengua como medio de comunicación, la lengua oral se reconoce como uno de los aspectos más importantes y se le atribuye una especial relevancia en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Como bien recuerda García (2007: 555), “el principal uso que hacemos de un idioma es escucharlo y hablarlo”. El objetivo principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, es que el alumno se convierta en un “usuario activo de la lengua meta que estudia” (González 2009), es decir que el alumno pueda mantener una conversación, comunicarse e interactuar eficazmente, con fluidez y naturalidad, en los distintos contextos socioculturales que se presentan (Agustín 2006).

La práctica pedagógica ha demostrado que el aprendizaje logra mejores resultados cuando existe cohesión grupal en un ambiente afectivo con un alto nivel de motivación. En los grupos cohesionados aumenta la motivación individual de los estudiantes, ya que los alumnos se animan entre sí en el proceso de aprendizaje y lo hacen más agradable. Entre las distintas formas propuestas por los autores para promover la cohesión dentro del aula encontramos precisamente la realización de juegos en los que compiten los distintos grupos del aula.

El presente trabajo tiene como **objetivo:** valorar la conveniencia y ventajas de la actividad lúdica, en el trabajo grupal como estrategia de trabajo para el desarrollo de la expresión oral en las clases de Idioma Español como lengua extranjera.

Los métodos teóricos (análisis-síntesis, método histórico-lógico, abstracción generalización) permitieron, en un primer momento, el análisis de la teoría referida al desarrollo de la expresión oral, la actividad lúdica y el trabajo grupal como medio de aprendizaje, para diagnosticar el estado actual y el impacto del empleo de las actividades lúdicas en la clase de ELE en diferentes cursos de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana(FPUCMH). Se emplearon métodos empíricos como la encuesta y la entrevista grupal en una muestra correspondiente a : curso 2012-2013: 20 alumnos de Angola y 20 Ghana, curso: 2013-

2014, 20 alumnos del Congo y 20 de Sudáfrica, curso 2014-2015 20 alumnos del Congo y 20 de Angola, curso 2015-2016) 20 alumnos de Angola, 20 del Congo y 30 multinacionales del área del Caribe.

La finalidad de este estudio es proponer una serie de actividades lúdicas cuyo objetivo principal es potenciar la expresión oral y fomentar la motivación en el alumno hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera.

DESARROLLO

La facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana tiene como finalidad la preparación de los estudiantes no hispanohablantes en la adquisición de la competencia comunicativa suficiente como para continuar sus estudios superiores en nuestro país, lo cual implica el desarrollo de habilidades en la escucha, la lectura, la expresión oral y la escrita. En la práctica el profesor utiliza estrategias de trabajo que le proporcionen el logro de los objetivos propuestos por los programas de estudio en las clases en las que el estudiante enfrenta las funciones comunicativas que lo ayudaran a resolver los problemas relacionados con situaciones comunicativas dadas, con temas auténticos, o sea, lo más próximo a la realidad.

Teniendo en cuenta que el lenguaje de la clase está concebido como una preparación para la supervivencia en el mundo real, el profesor es el máximo responsable de la actividad docente, siendo los estudiantes los protagonistas. El docente prepara y planifica las clases teniendo en consideración las características del grupo y las diferencias individuales, debe tener en cuenta la variedad de actividades apropiadas en concordancia con la naturaleza de la clase, los objetivos de la misma y el tipo de educando, sus potencialidades, la organización del trabajo, ya bien sea de forma individual, en parejas o grupos (equipos); dirige, controla, aclara, ayuda y aconseja en cada caso, teniendo en cuenta las dificultades que puedan aparecer en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como se ha mencionado anteriormente, el juego es un rasgo característico del ser humano, conocido por todos como una actividad amena mediante la cual se puede adquirir conocimientos y se puede aprovechar y adaptar a la práctica docente como recurso didáctico.

El juego es una actividad comunicativa en sí, que puede servir de preparación al alumno para poder comunicarse de forma natural en la clase, propicia múltiples oportunidades de socialización, de cooperación, de empatía, de petición de ayuda o de aclaraciones, entre otros aspectos. (Fernández 1997)

Por otra parte, el trabajo en parejas y grupal favorece la práctica de la expresión oral, la socialización de los integrantes del grupo, el desarrollo de valores, la identificación de la personalidad y la creatividad.

El juego como recurso didáctico tiene que ser organizado y dirigido por el profesor, esto propicia conocer mejor a los estudiantes y lo que es muy importante, le permite estimular y darles mayor atención y participación a los estudiantes con dificultades y a los más tímidos, resultando otra forma de atender las diferencias individuales.

El trabajo en parejas o grupal es una actividad muy utilizada para lograr el desarrollo, ejercitación y sistematización de la expresión oral, este permite que el estudiante desarrolle la habilidad de escuchar el lenguaje utilizado por otros miembros del grupo y de esta forma realizar la corrección y la autocorrección, a la vez que valora el desempeño de sus compañeros en la realización de la actividad; esto le permite también utilizar una mayor cantidad de significados que el que pudiera utilizar en una actividad frontal con el profesor. Por otra parte, al sentirse protagonista, es probable que su nivel motivacional sea mayor, puesto que tiene que resolver una situación dada por sí mismo. Por último, tiene la posibilidad de desarrollar la fluidez y la precisión del lenguaje.

Una de las estrategias utilizadas por el docente y con la que se obtienen resultados beneficiosos son los juegos de roles que son las actividades en las que a los estudiantes se le asignan roles e improvisan una escena basadas en información o pistas dadas. Esto permite el uso natural del idioma, interés por lograr la comunicación, uso del lenguaje consecuente con la temática desarrollada, utilizar el lenguaje aprendido en clases anteriores, practicar con pequeñas muestras seleccionar el vocablo correcto. En ellos se produce el intercambio de información sobre la base de una situación comunicativa auténtica dada, las mismas pueden ser derivadas de los diálogos de presentación de las clases, a partir de los cuales el profesor orienta una

transposición o una situación diferente; pero en ellas deben ser utilizadas las funciones comunicativas estudiadas. Debido al uso controlado del lenguaje, el aprendiente se concentra en la elaboración de los patrones diseñados en clases. En los mismos el estudiante desarrolla la creatividad y les permite, además, plantear opiniones, comunicarse en consecuencia con el papel que le corresponde recrear.

Lo fundamental en la dirección pedagógica de los juegos de roles está en la participación activa del profesor en cuanto a la proposición de temas y personajes o estimulando ideas y siempre canalizando patrones positivos.

Dentro de las actividades de carácter grupal o por parejas, el juego, como estrategia para ejercitar y reforzar conocimientos, debe ser organizado, debidamente planificado, saber en qué momento es preciso ejecutarlo, qué objetivos se persiguen con ellos, tener en cuenta las etapas: preparación, ejecución y valoración, ponderar los resultados y hacer una selección de los juegos que se requiere en cada momento del desarrollo del aprendizaje ^{del} lenguaje.

La utilización de las retahílas, por ejemplo, permite al estudiante familiarizarse con los sonidos propios del idioma, en este caso, funciona como una práctica controlada que el estudiante puede utilizar con éxito, a la vez que adquiere fluidez, pongamos por caso ir agregando elementos a una oración dada, aquí estaríamos en presencia de una práctica mecánica.

La práctica mecánica se refiere a una actividad práctica controlada, la cual los estudiantes pueden llevar a cabo con éxito sin comprender necesariamente el lenguaje que utilizan: como en la repetición de algún sonido, en este caso tenemos los trabalenguas.

Otro tipo de práctica es la significativa, esta se refiere a una actividad donde aún se proporciona control del lenguaje; pero donde a los estudiantes se les pide que hagan una selección significativa cuando estén realizando la práctica, por ejemplo, las adivinanzas, el juego de las nueve casillas, completar, entre otros. Al utilizar las adivinanzas el profesor tiene la oportunidad de que el estudiante pueda comparar valores, opiniones, enumerar cualidades, desarrollar la creatividad al formular sus propias adivinanzas.

También en los juegos de roles, donde los estudiantes interpretan un personaje determinado, dentro de una situación dada tiene que realizar una selección de los vocablos significativos relativos a la situación y funciones enunciadas por el docente para este tipo de práctica.

Donde se manifiesta en todas sus potencialidades los juegos de roles en la práctica comunicativa, ya que en ellas el énfasis en el uso del lenguaje en un contexto comunicativo real, se intercambian informaciones reales y el lenguaje utilizado no es totalmente predecible, por eso se propone que los temas seleccionados sean sobre situaciones lo más auténticas posibles:

La actividad lúdica puede utilizarse también para completar tareas cuyos resultados puedan revelarse en clases posteriores ser evaluados los mismos, estos pueden ser: encuestas, pequeñas entrevistas e investigaciones en las cuales el objetivo esencial sea la utilización de recursos lingüísticos que contribuyan a lograr una eficiente competencia comunicativa: ejemplo: el juego del detective.

Otro tipo de juego que propicia tanto el desarrollo del oído fonemático, como la fluidez, es la transferencia de información, por ejemplo, el rumor.

Por último, teniendo en cuenta que la comunicación es un proceso que requiere esencialmente del uso del lenguaje, que el aprendizaje de la lengua es un proceso gradual (holístico) que incluye el uso creativo del lenguaje, cuyo objetivo final es lograr el uso fluido y preciso del idioma y en consecuencia: competencia comunicativa, la utilización del juego resulta una estrategia efectiva para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Reforzar los hábitos y habilidades que les permita la adquisición de competencia comunicativa necesaria y suficiente para el desempeño de actividades posteriores

Facilita al docente la atención a las diferencias individuales

El juego tiene que ser organizado y dirigido por el docente, esto le permite conocer mejor a sus alumnos y lo que es muy importante, estimular y darle mayor atención y participación a los más tímidos.

En la organización del juego se debe tener en cuenta: el tipo del mismo, la edad de los alumnos, el momento de la clase en que es más conveniente realizarlo

Se deben dar orientaciones previas donde se valore las ventajas y desventajas, de acuerdo a los objetivos trazados en la clase.

Trabajo con el vocabulario (Semantización)

Tener en cuenta que tipo de evaluación es la más conveniente

Establecer los objetivos, reglas, ejecución, y actividades anteriores y posteriores a la realización del juego

Reforzar el desarrollo de las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva mediante la actividad lúdica, que les permita a los estudiantes la adquisición de competencia comunicativa necesaria y suficiente para el desempeño de actividades posteriores

Sugerencias de juegos

Juego: "Qué haces "

Descripción: Consiste en que un estudiante realiza una mímica en la que representa una acción cotidiana y el resto tiene que adivinar.

Metodología: El profesor explica en que consiste el juego. Se forman dos grupos. Por turno cada grupo hará su representación. Gana un punto cada actividad

Juego. ¿Quién eres?⁷

Objetivos. Ejercitar expresiones de cortesía al pedir u ofrecer datos personales.

Descripción. Un personaje A va a un hotel y es atendido por n personaje B, recepcionista.

a) A saluda

a) B responde saludo y le brinda ayuda

b) A pide información sobre el hotel

b) B da información

c) A solicita los servicios

c) B pide los datos personales de

A llena la solicitud

8. Juego "Qué dificultad" (8)

Objetivo. Ejercitar las funciones comunicativas de solicitar un servicio, realizar una petición, u otras que requieran el uso de los tiempos del modo subjuntivo.

Situación: Un joven (A) va de vacaciones a su país y ya tiene su pasaje; pero ahora su esposa puede ir con él y no tiene reservación. (A) visita la agencia de viaje y habla con el empleado (B), pero este no puede resolverle el problema, por lo que tiene que hablar con el director. Finalmente...

Metodología El profesor explica la situación comunicativa. Se escogen los personajes. Se divide el grupo en equipos. Se hace la representación. Los equipos proponen el final. Se lleva a votación.

Juego: Yo opino.

Objetivo. Expresar opiniones sobre temas dados, utilizando el futuro, antefuturo, pospretérito y antepospretérito.

Situación comunicativa. En la casa de (A) conversan sobre gustos y preferencias (temas propuestos por el profesor) donde cada personaje debe defender sus criterios y valoraciones.

Metodología: El profesor explica en qué consiste la actividad. Se seleccionan los personajes. Se hace la dramatización. Se divide el grupo según los criterios expresados por los personajes y se inicia el debate dirigido por el profesor.

CONCLUSIONES

Las actividades lúdicas permiten la comunicación real dentro del aula y una mejor disposición hacia la lengua meta. Además, potencian el desarrollo de estrategias de aprendizaje y favorecen el desarrollo de la interacción oral en los alumnos de ELE

Las reflexiones realizadas han contribuido a fortalecer el trabajo metodológico del departamento de Idioma Español al proponer estrategias para fortalecer y desarrollar habilidades comunicativas como la expresión oral en no hispanohablantes, propiciar la creación de nuevas actividades comunicativas, socializar experiencias y resultados obtenidos, puestos en práctica en diferentes grupos

Si el docente es capaz de aprovechar suficientemente todas las potencialidades de los juegos en el trabajo diario, puede fortalecer el espíritu colectivista, la tenacidad, la valentía, la justeza y múltiples cualidades positivas

Permite reforzar el trabajo en grupo o en parejas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agustín Llach, María Pilar. (2007). "La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: Estudio preliminar de las creencias de aprendices". Enrique Balmaseda Maestu (coord.), Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación de Español como lengua extranjera (ASELE). Logroño: Universidad de la Rioja, 161-173.

Colectivo de autores, (2006). "Aprendamos español". Segunda parte. Editorial Félix Varela. La Habana

Colectivo de autores, (1994) ¡"Hola Amigo"! Vol. 1, Playa. Ciudad de La Habana. Pueblo y Educación

Fernández, Sonsoles. (1997). "Aprender como juego. Juegos para aprender español". Revista Carabela 41: 7-22.

González Ruiz, Cristina. (2009). "El uso de estrategias de comunicación oral entre aprendiente de ELE en un contexto asiático". I Congreso de Español Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP). Singapur: Universidad Tecnológica Nanyang, 146-165.

González R. G. (2017). De la Didáctica General a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Editorial Universitaria Pedagógica Varona-Publicaciones Científicas La Habana. Cuba. Lorente Fernández, Paula. (2012). "El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas prácticas". Tonos Digital. Revista de Estudios Filológicos 23: 1-26.

Luque León, Alina M, (2014) "*Actividades de clase en la enseñanza comunicativa del idioma*". CCSAC;

Programa de preparatoria de la Enseñanza de Idioma Español para estudiantes no hispanohablantes.

Tremblay, Marie Eve (2017). El desarrollo de la interacción oral en clase de ELE mediante las actividades lúdicas. University of Victoria. Canadá. Disponible en www.uvic.ca.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: IMPORTANCIA, ACTUALIDAD Y RELACIÓN CON LA TRADUCCIÓN PROFESIONAL

Autoras: Lic. Akemi González Matute, akemi.gonzales@fenhi.uh.cu

RESUMEN

La enseñanza de español como lenguas extranjeras es un trabajo que consta de mucha preparación tanto del profesor en su desempeño en el aula, como de los estudiantes. Hoy en día nuestra facultad cuenta con una comunidad de muchas nacionalidades interesados en el idioma, puesto que este es de las tres primeras lenguas más habladas en el mundo y esto les propicia un mejor desenvolvimiento en la vida laboral, les aporta un enriquecimiento cultural y en encuestas realizadas un alto grupo de nuestros estudiantes tienen como objetivo desempeñarse como traductores. Por estas razones es que nuestro colectivo trabaja en el mejoramiento y desarrollo de estos programas para no Hispano-hablantes y así cada día facilitamos a los estudiantes diferentes medios y herramientas de aprendizaje para su práctica tanto dentro como fuera del aula.

Palabras claves: enseñanza, lenguas extranjeras, aprendizaje

ABSTRACT

Teaching Spanish as foreign languages is a job that consists of a lot of preparation both for the teacher in their performance in the classroom, and for the students. Today our faculty has a community of many nationalities interested in the language, since this is one of the first three most widely spoken languages in the world and this encourages them better development in working life, provides them with cultural enrichment and Surveys carried out by a high group of our students aim to act as translators. For these reasons, our group works on the improvement and development of these programs for non-Spanish-speakers and thus each day we provide students with different means and learning tools for their practice both inside and outside the classroom.

Keywords: teaching, foreign languages, learning

La enseñanza del español como segunda lengua: importancia, actualidad y relación con la traducción profesional.

No cabe la menor duda de que el español es una lengua importante en el mundo. El español es el tercer idioma más hablado, después del inglés y el mandarín, y uno de los más difíciles de aprender. La población hispanohablante representa uno de los segmentos de mayor crecimiento en el mundo con más de 400 millones de nativos. Los especialistas auguran que para el año 2050 habrá más de 530 millones de hispanohablantes.

Nuestro lenguaje nos abre un variado abanico de posibilidades:

- El poder adquisitivo de la población hispana se está incrementado cada década.

- Los países que hablan español representan un 6,4% del PIB mundial.
- Aumentan los acuerdos y tratados firmados con los países hispanohablantes para comerciar con sus productos y servicios.
- El español es la tercera lengua más importante en las redes sociales, tanto por número de usuarios como por páginas web.
- Actualmente la información científica en español está en crecimiento y para poder entender esta documentación, muchos científicos han empezado a aprender el idioma.

Como consecuencia de esta realidad la enseñanza del español como segunda lengua extranjera es tanto una realidad como un éxito. Y es que actualmente ya más de 21 millones de personas en todo el planeta están estudiando español: el español está de moda. En muchos países se enseña el español, en universidades, instituciones privadas, así como en los centros del Instituto Cervantes. En Japón y China el español tiene una fuerte demanda lo cual es reflejo de una dimensión crucial del futuro de la enseñanza del español con segunda lengua. Es tal es el interés por este idioma que en algunos países resulta muy complicado cubrir la demanda de profesores de español que impartan las clases.

En los últimos años se viene observando un aumento de proyectos de investigación, publicaciones especializadas, congresos, cursos, talleres sobre la enseñanza del español como segunda lengua, con todo lo que ello lleva aparejado: creación de nuevos materiales didácticos (gramáticas, diccionarios, libros de ejercicios, manuales, vídeos y cintas, discos compactos y programas informáticos). No hay que olvidar la fructífera reflexión que están generando las directrices que guían el aprendizaje del español del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, que ofrecen un acertado modelo sobre los objetivos, contenidos y modos de evaluación de los programas de segundas lenguas; de esta forma ya se han determinado seis niveles de competencia (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), para conseguir una necesaria homogeneidad y coherencia pedagógica en la confección de materiales y el diseño de cursos y exámenes de pro eficiencia en los distintos países.

Como es lógico, reflejo de esta demanda existente es la constante preocupación por la formación del profesor de E/LE, esto ha propiciado una serie de foros de encuentro para todos los profesionales que se dedican a la enseñanza del español, en donde queda demostrado que como docentes que lo que nos interesa, es que se perfeccione la dimensión didáctica del español como segunda lengua y a través de su enseñanza, se realce la imagen que se ofrece de los hispanohablantes, de su lengua y su cultura, en muy diversos países.

La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras.

A través de un repaso histórico por las metodologías de enseñanza de lenguas puede observarse que durante siglos la traducción ha sido el método por excelencia empleado. Su uso, centrado en método gramática-traducción—limitado en su mayoría al género literario—estuvo vigente principalmente entre 1840 y 1940 y ha sido objeto de duras críticas.

El gran defecto de este método, como señala Newark, radicaba en que no dejaba espacio para nada más y en conjunto lo que se enseñaba era mala gramática y mala traducción (p. 183), el estudiante se enfrentaba a interminables listados de memorización de palabras y reglas gramaticales, con materiales didácticos fuera de contexto y otros problemas poco menos que irresolubles que con frecuencia, provocaban su frustración. Pese a todo, este método sigue utilizándose en la actualidad en algunos lugares esporádicos tras introducir diferentes modificaciones. Muchos autores coinciden en que el método *gramática-traducción* generó la negación del potencial didáctico de la traducción para la adquisición de lenguas y provocó su expulsión de las clases de lenguas (Alan Maley 1989; Malmkjaer, 1998; González, 2004 y Guy Cook, 2010, entre otros). Las críticas que surgen a este método, desembocaron en nuevas metodologías de la enseñanza de lenguas extranjeras hasta llegar a los métodos más actuales. Así, el método directo que surgió a mediados del siglo XX, le concedía mucha más importancia a las destrezas orales. Luego el método audio-lingual, durante los años cincuenta y setenta del siglo XX, que sí contemplaba la traducción pero se centraba en repetir estructuras para crear hábitos o automatismos en el aprendiz de la lengua extranjera para evitar interferencias (García-Medall, 2001: 115).

Los métodos actuales surgen partir de los años setenta con los enfoques comunicativos, aún siguen empleándose. Estos métodos, como su propio nombre lo indica, confieren mayor importancia a la competencia comunicativa del estudiante, tal es el caso del nocional-funcional donde la traducción sí tiene un valor pedagógico no solo en la competencia de la segunda lengua, sino también en la de la primera. Sin embargo, como el desarrollo de la expresión oral era su principal objetivo, la traducción desempeñaba un papel secundario (García, 1996: 270). A los métodos comunicativos sigue la formación por competencias, que destaca la importancia a los objetivos de enseñanza, es decir, se centra en lo que el alumno será capaz de hacer con el idioma (Girons Masot, 2007: 19).

La práctica didáctica actual se caracteriza por la coexistencia de distintas corrientes metodológicas con una orientación comunicativa. En los últimos tiempos la traducción ha sido revalorizada como consta en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Esto se debe a que el empleo de la traducción en el aula de lenguas extranjeras puede conducir a una mejora sustancial en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, Leonardi (2010) resalta los siguientes aportes positivos:

- La traducción exige el empleo de mucho tiempo, es un proceso que comprende una serie de actividades que incluyen las cuatro destrezas básicas al mismo tiempo en lugar de una sola. Por tanto, tiene como finalidad mejorar todas las destrezas que forman parte del proceso de aprendizaje.
- La traducción debería ser vista como otra destreza lingüística más, cuya finalidad es perfeccionar las otras cuatro destrezas en un intento de proporcionar un acercamiento más comprensivo al aprendizaje de una lengua. Con el uso de la traducción, el alumno debe reflexionar sobre la gramática, el vocabulario, las estructuras idiomáticas en la lengua extranjera y su propia lengua materna. No podemos ignorar que la lengua extranjera convive, siempre, con la lengua materna. El alumno usa ambas y las compara continuamente. Es por esta razón que podemos hablar también de un perfeccionamiento lingüístico en las dos lenguas: desarrollo de la comprensión lectora en la lengua extranjera y

perfeccionamiento de la expresión escrita en la lengua materna y viceversa, según la direccionalidad de la traducción.

- En el aula, la traducción es un acto natural. El alumno traduce espontáneamente, y constantemente, del libro de texto, de las grabaciones que escucha, de las instrucciones del profesor. Es imposible obligar a los estudiantes a no pensar en su lengua materna dado que se trata de un proceso cognitivo involuntario. Este es un fenómeno conocido como *silent translation* o traducción interiorizada (Tifford, 1985, p.78; Hurtado Albir, 1999, p.13). Es hora de establecer una práctica abierta de la misma, con la guía y supervisión del profesor/a. Ballester Casado y Chamorro Guerrero (1991), añaden:

“(...) La presencia de la lengua materna ha dejado de ser un mal necesario para convertirse en un procedimiento que podemos utilizar para fines constructivos, pues el conocimiento que procede de la L1 puede servir como uno de los inputs en el proceso de generación de hipótesis en la L2, así como favorecer el desarrollo de la interlengua del aprendiz a través [...] de la información implícita que le provee la lengua materna (...)”. (p.396)

Por tanto, la influencia de la primera lengua no se puede negar, porque como expresara Bachmann (1994) “(...) los estudiantes traducen, querámoslo o no. Más vale enseñarles, pues, que la traducción es el cruce de un río entre las orillas de dos culturas diferentes (...)”. (p.19). No hay que reprimirlos por recurrir a su lengua materna para asegurarse de que han comprendido los contenidos, por el contrario, el docente debe ser hábil y aprovechar el conocimiento de esta lengua en función de evitar su interferencia, inculcar una concepción positiva del error y motivarlos a traducir.

- A través de la traducción los estudiantes pueden reforzar su capacidad de análisis en el desarrollo de las destrezas, fomentando su creatividad y su capacidad para la resolución de problemas. En otras palabras, se favorece el desarrollo en el alumno de aptitudes propias de la comunicación: capacidad de análisis y síntesis, creatividad, capacidades asociativas y deductivas... todo esto

debido a los mecanismos cognitivos de comprensión y re expresión que la traducción exige.

- La traducción puede ayudar al alumnado a percatarse de que algunos elementos y conceptos se expresan de forma diferente a través del contraste entre las dos lenguas. La traducción directa e inversa es un ejercicio contra las interferencias entre las dos lenguas. Al encontrar por sí mismo la equivalencia de sentido en la otra lengua, el alumno capta el funcionamiento diferente de cada una de ellas. Sørensen (1990) realza el potencial didáctico de comparar y contrastar las dos lenguas del estudiante, particularmente de nivel avanzado, mediante la práctica directa e inversa de la traducción, particularmente en el caso de estudiantes:

“(...) this activity makes advanced students aware of tricky dissimilarities and incongruities between languages (...)” (p. 202).

Siguiendo una línea muy similar, González Davies (2002) defiende que la traducción obliga a los estudiantes a enfrentarse a dificultades en su segunda lengua:

“(...) let’s think about what happens when students write a composition, for instance: They can avoid problematic areas and communicate effectively using avoidance strategies. With translation they have to relay what is in the source text, whether they are in command of the linguistic and extra- linguistic knowledge necessary to do so or not (...)”(p. 70).

De esta manera la traducción activa procesos mentales más complejos en el estudiante durante la adquisición de una segunda lengua. Sólo falta que los docentes la apliquen desde una óptica moderna y actualizada, como “(...) un componente innovador, interesante y útil en el currículo (...)” (Pintado 2012: 331)

Tipos de traducción para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Algunas obras de especialistas de la traductología (Hurtado Albir, 1988; Klaudy, 2003; Vermes, 2010) se refieren a la existencia de tres tipos de traducción que pueden tener lugar en las clases de lenguas extranjeras: la traducción interiorizada, la traducción explicativa y la traducción pedagógica.

Especialmente al principio del aprendizaje de la lengua extranjera el alumno utiliza de manera inconsciente la traducción interiorizada, es decir, piensa en su lengua materna para comprobar si ha entendido. Este tipo de traducción es una estrategia cognitiva inseparable del proceso de aprendizaje de idiomas en sí mismo (Ballester Casado y Chamorro Guerrero, 1991; Cohen, 2002; Chesterman, 1997).

Por otro lado, la traducción explicativa tiene un objetivo didáctico: facilitar la explicación de términos o estructuras gramaticales de especial complejidad. Generalmente, este tipo de traducción la emplea el profesor, pero también se le puede exigir al estudiante para comprobar su comprensión, Hurtado (1988b) la justifica solo en casos de palabras o estructuras de difícil introducción “directa” donde realmente hay una necesidad explícitamente “traducción”.

Por último, la traducción pedagógica cuyo objetivo no es enseñar a traducir sino el desarrollo de las habilidades lingüísticas y de las competencias comunicativas necesarias en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en otras palabras, la traducción pedagógica se utiliza con el fin de aprender la lengua. Son numerosos los argumentos teóricos que promueven su integración (véase Carreres y Noriega-Sánchez, 2011; Cook, 2010; González Davies, 2004; Colina, 2002; Malmkjaer, 1998 y Duff, 1989, entre otros). Sin embargo, son escasas las investigaciones empíricas que hasta el momento se han realizado para validar la aplicación de la traducción pedagógica a la enseñanza de lenguas. (Hurtado Albir, 2001; Cummins, 2007; Källkvist, 2008; Carreres Noriega-Sánchez, 2011).

Ejemplo de la eficacia de la traducción pedagógica es el caso de la investigación *El efecto de la traducción pedagógica en la precisión morfosintáctica: un estudio preliminar con estudiantes avanzados de ESL* (2017) Laura Gasca Jiménez. El efecto de la traducción pedagógica en la precisión morfosintáctica: un estudio preliminar con estudiantes avanzados de EDisculpa eSL. Revista Comunicación. Año 38, volumen 26, número 2, julio-diciembre, 2017. Instituto Tecnológico Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820de, donde su autora Laura Gasca Jiménez a través de una metodología activa y colaborativa, centrada en el estudiante, y que promueve la reflexión incorpora la traducción pedagógica en el perfeccionamiento de habilidades morfosintácticas en la

segunda lengua. Aunque sus resultados deben interpretarse como provisionales - por contar con un número reducido de participantes y muestras – ellos validan empíricamente el potencial didáctico en la traducción pedagógica en enseñanza de segundas y se suman a los trabajos de Cook (2010) y González Davies (2002), que sugieren la práctica de la traducción para el desarrollo de la precisión gramatical y a la limitación de la transferencia negativa.

La traducción profesional sus beneficios para la enseñanza del español como segunda lengua

La humanidad siempre ha necesitado traductores, así pues, si se comienza a enseñar a traducir en el aula, se favorecerá la formación de buenos usuarios de la lengua, y la formación (por qué no) de futuros traductores. En la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana (FENHI), siempre se aboga por un aprendizaje equilibrado de la lengua española, que integre el uso y enseñanza de la traducción dentro del aprendizaje de las cuatro destrezas básicas. En esta línea, la presente investigación defiende el desarrollo de habilidades de traducción profesional desde una perspectiva innovadora y, sobre todo, llamativa, con la intención de producir en los estudiantes sino hablantes un cambio de parecer hacia el aprendizaje del español y la traducción.

Acercar el ámbito de la traducción profesional al alumnado le permitirá percatarse, aún más, de la importancia del español como lengua de comunicación global y de apertura a un mercado en auge. No puede ignorarse que muchos estudiantes aprenden español no necesariamente por un interés intrínseco hacia la segunda lengua y la cultura o culturas asociadas a ella, sino sencillamente por motivos prácticos, económicos o laborales. (Cook, 2010). Para la autora de esta investigación los beneficios que la traducción profesional ofrece a la enseñanza del español como segunda lengua, son los siguientes:

- Mediante su ejercicio, los estudiantes aprenden que la traducción no es la mera substitución de palabra por palabra (Côté, 1990, p.434). Esto les lleva a desmentir por sí mismos el mito de la existencia de una equivalencia exacta de vocablos y expresiones entre las dos lenguas.

- Mayor complejidad del proceso de comprensión lectora. El estudiante se enfrenta a textos especializados, con una terminología concreta y específica de un campo del saber lo cual demandará un mayor tiempo de decodificación, para poder valorar los diferentes aspectos a tener en cuenta antes de realizar la traducción propiamente dicha. De igual modo, la red de codificación de este contenido exigirá una mayor destreza en la expresión escrita y oral puesto que ser capaz de buscar equivalentes léxicas, gramaticales, culturales y, sobre todo, pragmáticas para un lenguaje más profesional no es tarea fácil, ni siquiera para un nativo. La traducción profesional ayudará al estudiante en la producción de textos con mayor cohesión, claridad y precisión en lengua española, en diferentes estilos funcionales.
- Ampliar y asentar los conocimientos lingüísticos. La traducción profesional permite procesar información sobre nuevos contenidos lingüísticos dentro del marco cognoscitivo de un nivel profesional, también cuando se emplea como elemento del proceso de evaluación, sirve para comprobar el grado de competencia comunicativa adquirida por los estudiantes por medio de un texto a traducir que contenga exponentes de los contenidos explicados anteriormente en el aula. El estudiante debe dominar las normas gramaticales, léxicas, ortográficas, de puntuación y de redacción y estilísticas de la lengua española, de forma escrita y oral, con un alto nivel de cultura lingüística.
- Aumento de la competencia comunicativa intercultural. Cuando el estudiante de lenguas asume tareas propias del traductor profesional, de inmediato entra en contacto con el conocimiento de nuevos valores (ejemplo, las normas jurídicas de los países hispanohablantes), percepciones, mitos y creencias compartidos, que condicionan los comportamientos de las diversas culturas de la lengua que estudia. Esta es la razón por la cual se aspira a que este estudiante más que un profesional bilingüe, sea un profesional bicultural. Por tanto, aumenta el interés de los alumnos por los aspectos culturales (y no solo lingüísticos), ya que es necesario que deduzcan el significado lingüístico del texto a partir de su contexto sociocultural (Calvo Ferrer, 2008: 321-322). Es decir, la traducción profesional permite a los estudiantes que sean más conscientes de los elementos

extralingüísticos (Hurtado Albir, 1988a y 1988c), pues trabaja tanto los aspectos lingüísticos como extralingüísticos de manera precisa (Hernández, 1996: 253).

- Perfeccionamiento de las destrezas para la búsqueda de información/documentación. En la actualidad el manejo de la información adquiere un papel cada vez preponderante en la vida de los profesionales de cualquier disciplina. Es importante que los estudiantes a través de la traducción profesional, más allá de la búsqueda en el diccionario, apliquen las técnicas informáticas a su futura actividad profesional en cuanto a la búsqueda de información, almacenamiento de bancos terminológicos, manipulación, organización e impresión y al procesamiento de textos para su uso en las esferas de actuación profesional.
- Mayor competencia profesional-laboral. Los egresados de la FENHI también son entrenados para asumir el rol de traductores, para ello la disciplina de Traducción se encarga de proveer a sus alumnos de las herramientas necesarias para poder ingresar en el mundo laboral conociendo cuál es el marco ético, legal y gremial que le cabe a la profesión del traductor.
- Se perfecciona no solo la segunda lengua, sino también la primera, porque en muchas ocasiones es la primera vez que el estudiante entra en contacto con la terminología de textos tan específicos en su propia lengua materna.
- Favorece la interrelación entre los alumnos y el trabajo en colectivo. La traducción profesional origina el debate, la técnica del cuchicheo, el comentario de textos, el trabajo en pequeños grupos para la resolución de problemas, todo ello con el fin de desarrollar el aprendizaje del alumno, y promueve que este sea capaz de autocorregirse.

Por todo esto se considera importante que los estudiantes sino hablantes de la FENHI logren aplicar creativamente los conocimientos teóricos, hábitos y habilidades de la traducción profesional, en la solución de problemas docentes, y luego, en su labor profesional, como instrumentos para la adquisición de nuevos conocimientos y la apropiación de nuevas lenguas extranjeras.

La enseñanza de la traducción profesional como actividad práctica y como elemento evaluador en el aprendizaje del idioma español.

Dadas las ya mencionadas bondades de la traducción profesional en la clase de ELE, se hace necesario diferenciar las funciones que cumple como práctica o como mecanismo de evaluación. Es muy importante que los docentes sepan definir qué papel se quiere que la traducción, ya sea profesional o pedagógica, juegue dentro del aula y qué objetivos deben alcanzar los estudiantes a través de la misma.

En relación a las semejanzas, ambas acciones (práctica y evaluación) tienen como fin mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes. Competencia comunicativa que, de acuerdo con la acepción acuñada por Dell Hymes (1972: 282-287), es la habilidad no solo de aplicar las reglas de una lengua a fin de formar oraciones gramaticalmente correctas sino también de conocer cuándo, dónde y con quién utilizar esas oraciones. Otro punto en común es que estas dos funciones de la traducción exigen del estudiante un gran dominio de los conocimientos del español para lograr un efecto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, su uso didáctico es particularmente apropiado en niveles intermedio-altos y avanzados.

En cuanto a los aspectos divergentes, se debe señalar que la traducción profesional, como actividad práctica en la enseñanza del idioma español debe responder a los intereses y necesidades del alumnado. Para ello, se le proporcionará las herramientas necesarias que faciliten su aprendizaje y fomentar, de este modo, su autonomía en el mismo (García Sanz, 2010: 350). Mientras que, al utilizar la traducción profesional durante el proceso de evaluación, se persigue comprobar el nivel de aprendizaje de los estudiantes y si estos han alcanzado los objetivos propuestos en el curso.

Se considera que ambas estrategias garantizan el éxito de la integración de la traducción profesional en la clase de ELE, pues el ejercicio de traducción comunicativa, debidamente integrado con las otras destrezas, le proporciona al estudiante una oportunidad para la práctica y consolidación de sus habilidades lingüísticas e interculturales. Sin embargo, se alerta que la realización de tareas de traducción en el aula implica dedicar tiempo y no son pocos los docentes que consideran suficiente que el alumno realice traducciones solo, con la simple ayuda de un diccionario; asimismo,

los textos que se utilizan no reflejan las necesidades de los estudiantes, sin olvidar que utilizar la traducción en el aula de lenguas extranjeras conlleva la intrusión de la lengua materna del alumno (Pegenaute Rodríguez, 1996: 114).

BIBLIOGRAFIA

Bachmann, S (1994) "La traducción como medio de adquisición del idioma", en *Traducción , interpretación, lenguaje*. Madrid: Cuadernos del tiempo libre. Col. Expolingua

Carreres, Á. y Noriega-Sánchez, M. (2011). Translation in language teaching: Insights from professional translator training. *The Language Learning Journal*, 39(3) , 281-297. doi :10.108 0/09571736.2011.567356

Cohen, A. D. y Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. *The Modern Language Journal*, 85(2), 169-188.

Colina, S. (2002). Second language acquisition, language teaching and translation studies.

Cook, G. (2010) *Traslation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Delisle, Jean. 2003. "La historia de la traducción: su importancia para la traductología y su enseñanza mediante un programa didáctico multimedia y multilingüe." Trad. Anna María Salvetti. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. Ene-dic. V. 8.

García Sanz, E. (2010). La importancia de la traducción en la estructuración y cohesión de textos. En XXI Congreso Internacional de ASELE. Salamanca, pp. 349-362

García-Medall, J. (2001). «La traducción en la enseñanza de lenguas». En: Hermēneus: Revista de Traducción e Interpretación [en línea]. Universidad de Valladolid, no. 3, pp. 113-140. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/231099.pdf> [Consulta: 7/7/2020]

Girons Masot, A. (2007). L'ús de la traducció en didàctica de llegües: la traducció pedagògica. El cas del català (memoria de máster). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

González Davies, M. (2002). Translation in foreign language learning: Sleeping with the enemy? *APAC of news*, 64-74.

González Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. Amsterdam: J. Benjamins.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J.B. Pride y J. Holmes (ed.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.

Hernández, M.^a R. (1996). «La traducción pedagógica en la clase de E/LE». En: Celis Sánchez, J. R. et al. (eds.). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE* [en línea]. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, pp. 249-255. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf [Consulta: 10/8/2020]

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J.B. Pride y J. Holmes (ed.) *Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin*, pp. 269-293.

Laura Gasca Jiménez. El efecto de la traducción pedagógica en la precisión morfosintáctica: un estudio preliminar con estudiantes avanzados de ESL. *Revista Comunicación*. Año 38, volumen 26, número 2, julio-diciembre, 2017. Instituto Tecnológico Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820

Leonardi, V. (2010). *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition: From Theory to Practice*. Bern: Peter Lang AG.

Pegenaute Rodríguez, L. (1996). «La traducción como herramienta didáctica». En: *Contextos [en línea]*. No. 27-28, pp. 107-126. Disponible en: <http://tinyurl.com/q3gukeh> [Consulta: 17/8/2020]

Pintado Gutiérrez, L. (2012). «Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación». En: *Sendeban. Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación (Universidad de Granada)*. Granada: Universidad de Granada, no. 23, pp. 321-353. Disponible en: <http://tinyurl.com/q5rtw34> [Consulta: 7/8/2020]

Sørensen, K. (1990). Translation as a unifying discipline. En S. Larsen (Ed.), *Translation. A means to an end* (pp. 57-68). Aarhus: Aarhus University Press.

ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS. REFLEXIONES SOBRE MÉTODOS DEL ANÁLISIS

Autoras: MSc. Nian Liu

Dra. Lidia Ester Cuba Vega, lidiacuba@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

Los estudios sobre la adquisición de lenguas extranjeras y segundas vienen interesando con mucha fuerza, desde hace algunas décadas a los glosodidactas y lingüistas. Estas investigaciones han estado signadas por los avances de las ciencias del lenguaje conjuntamente con el desarrollo de los métodos de enseñanza de dichas lenguas y de ellas han derivado diferentes teorías y métodos de análisis. El presente trabajo tiene como propósito realizar un breve recorrido sobre dichas teorías y métodos, para constatar lo antes explicado y mostrar su continuidad a lo largo del tiempo, tomando uno de otros los elementos más significativos, y tratando de solucionar las limitaciones que han presentado.

Palabras clave: aprendizaje/adquisición de segundas lenguas, glosodidáctica, interlengua, error

INTRODUCCIÓN

Adquisición de segundas lenguas

Cuando la autora principal de este trabajo estudiaba en una escuela secundaria de China, conoció el pasaje de la lucha de Don Quijote contra los molinos de viento en la obra cumbre de Cervantes, no llegó a pensar que un día ella pudiera leer esta célebre narración de la literatura hispánica en su idioma original: el español, a pesar de la curiosidad e interés que provocó en ella. El estudio de esta lengua extranjera le dio esa posibilidad.

Debido a que el lenguaje realiza la función comunicativa de transmitir informaciones y se comporta como el portador de la cultura, el intercambio humano logra vencer los obstáculos tanto del tiempo como del espacio.

Sin embargo, la construcción de la Torre de Babel es solamente una leyenda que existe en la Biblia. No se puede ignorar la necesidad y la ansiedad de comunicarse entre los seres humanos. Una misma lengua es el ideal de comunicación internacional. Pero no

es hasta el siglo XVII que especialistas en diferentes campos del saber, intentaron crear un idioma universal¹⁹⁶.

No obstante, el lenguaje humano posee un sistema lingüístico mucho más complicado de lo que imaginamos, más que cualquier otro sistema lingüístico artificial. Así apunta Pinker (1994) que la universalidad y la complejidad de las lenguas humanas es un descubrimiento que siempre ha suscitado la admiración de los lingüistas, que nunca han cesado de investigarlas, lo que ha provocado, como consecuencia, el surgimiento de numerosas teorías relacionadas con la adquisición del lenguaje.

Precisamente, este trabajo tiene como tema la adquisición de segundas lenguas y, en particular, las principales teorías existentes al respecto de su análisis.

Algunas teorías no solo explican la adquisición de segundas lenguas, sino también a la de la lengua materna, fundamentalmente la adquisición del lenguaje infantil, basándose en que hay muchas similitudes entre estos dos procesos, con lo que se hacen partícipes de las posturas de Chomsky (1981) y Krashen (1985).

Otros, en cambio, consideran que son procesos diferentes, de ahí que también distinguen adquisición de aprendizaje.

A continuación, se van a exponer los aspectos principales de algunas de las teorías más impactantes sobre la adquisición de L2.

DESARROLLO

La teoría conductista

La teoría conductista es formulada por Skinner (1957), psicólogo norteamericano, que presta atención al proceso de adquisición de la LM por los niños en la etapa temprana de su crecimiento. Esta teoría presenta un modelo behaviorista y explica que durante el proceso de adquisición, el aprendiente llega a apropiarse de los mecanismos lingüísticos de una lengua objeto (LO)¹⁹⁷ mediante un modelo de estímulos y

¹⁹⁶ En el libro *Lenguaje de Aventuras: un viaje a través de idiomas de la Tierra*, del autor Hans Joachim Storig, se presentan el planteamiento y la creación de idiomas artificiales, por ejemplo, el esperanto, el ido, la interlingua, etc.

¹⁹⁷ En este caso se emplea el término lengua de objeto (LO), y no lengua materna (LM), dado que el modelo de estímulos y respuestas de Skinner también se ha aplicado en la práctica docente de segundas lenguas.

respuestas. Se considera que el contexto lingüístico externo es el elemento más importante para el estudio del lenguaje y el aprendiente adquiere la LO por imitación.

Sin embargo, la teoría conductista no es suficiente ni pertinente para explicar todos los casos de adquisición del lenguaje, lo cual se evidencia con el ejemplo del loro que también puede imitar los sonidos humanos a través de una serie de adiestramientos con propósito, pero no es capaz de establecer comunicación.

Por supuesto, el modelo de estímulos y respuestas constituye un enfoque importante, que aportó al desarrollo de la práctica docente de segundas lenguas en su época por los métodos audiolinguales de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Igualmente, la importancia que dan al contexto los conductistas, es digna de reconocimiento.

No obstante, más tarde se ha criticado la rigidez de ese enfoque docente al tratar como elemento central las repeticiones mecánicas de hábitos lingüísticos, sin tener en cuenta el aspecto creativo del lenguaje. Además, el punto de vista de los conductistas sobre la causa de los errores cometidos por el aprendiente, adjudicada a la interferencia de la LM, se ha comprobado que no es totalmente válido.

La teoría innatista

La teoría innatista es desarrollada por Chomsky (1959). La idea central de dicha teoría propone la existencia de un mecanismo interno cuyo nombre es el dispositivo de la adquisición del lenguaje, que se traduce del término original *Language Acquisition Device* (LAD). Chomsky considera que este mecanismo interno sirve para el estudio del lenguaje y es una capacidad innata de los niños. El argumento que defiende Chomsky respecto de esa capacidad innata es la manera fácil y rápida en que adquieren los niños la LM, sin ningún guía lectivo y pueden aprehender las reglas gramaticales a partir del habla de sus padres y los demás que están a su alrededor (Pinker: 1994; Escobar Urmeneta, C. :2001; Lebrón Fuentes, A.F.: 2009).

El punto de vista que propone el innatismo es contrario al conductismo. Según la hipótesis innatista los estímulos exteriores de los adultos no ocupan mucha importancia en la adquisición del lenguaje por los niños, porque en el dispositivo de la adquisición del lenguaje ya se archiva la gramática universal, mediante la cual los niños pueden

comprender y apropiarse los conocimientos lingüísticos del lenguaje de forma intuitiva y aplicarlos de manera generativa.

La teoría de Chomsky ha aportado una nueva base para el desarrollo del estudio sobre la adquisición del lenguaje. Partiendo de los fundamentos chomskianos establece Krashen (1982) su teoría de la adquisición de L2 sobre la cual se hablará en el apartado 1.5. con más detalles.

La teoría interaccionista

La teoría interaccionista tiene dos representantes Vygotsky (1962) y Bruner (1975).

Vygotsky estudia la relación entre el pensamiento y el lenguaje, pero presenta un enfoque teórico sobre la influencia del contexto sociocultural en la adquisición del lenguaje. Vygotsky sostiene:

el lenguaje es el instrumento más importante del pensamiento y puede determinar el desarrollo de éste; él defiende la existencia de estadios de desarrollo del habla pre-intelectual, así como también la existencia de estadios de desarrollo del pensamiento pre-lingüístico e inteligencia pre-lingüística; plantea que el desarrollo evolutivo del niño es el resultado de cambios en las conexiones mutuas entre las dos funciones, más que de cambios entre sí (Congo, Bastidas y Santiesteban, 2018: 158).

Por su parte, Bruner tiene el mismo criterio de Vygotsky sobre la importancia del contexto en el proceso de adquisición del lenguaje. Indica que la interacción entre los adultos y los niños ocupa un lugar significativo para comenzar el estudio del lenguaje en la etapa inicial de la infancia. También afirma la existencia de un mecanismo similar al LAD de Chomsky y lo denomina sistema de ayuda para la adquisición, pero no adopta la misma postura en relación con que la adquisición se realiza por una habilidad innata. Además, considera que la función comunicativa del lenguaje es mucho más importante que la forma lingüística por lo que su fundamento teórico resalta la importancia de la interacción y también marca el enfoque sociocultural (Vielma Vielma, E. y Salas, M.L., 2000).

La teoría de interlengua de Selinker

La teoría de la interlengua que propone Selinker (1972) se desarrolla en torno al concepto de un sistema lingüístico propio del aprendiente que aparece específicamente en el proceso de adquisición de la L2.

El estudio de la interlengua parte de los errores que se cometen por el aprendiente en su producción lingüística. A partir de ahí, surge el método de análisis de errores (AE) que se explicará en concreto en el apartado 2.2.

Una vez revisados los errores, se ha constatado que en diferentes etapas de la adquisición se asumen errores distintos. Mientras más conocimientos lingüísticos se adquieren de la LO, menos errores se producen. Esto indica que la interlengua del aprendiente es un sistema dinámico. Además, algunos errores se pueden eliminar en las etapas sucesivas, pero otros permanecen y pueden ser corregidos, a los que se les denomina errores fosilizados.

Dos aportaciones fundamentales dadas por Selinker son la indicación del carácter idiosincrásico de la interlengua del aprendiente y la fosilización de los errores. Sus consideraciones han contribuido a la observación del proceso de la adquisición de la L2, la interpretación y el análisis de los errores cometidos por los aprendientes y también la reflexión pedagógica sobre el tratamiento del error.

La teoría de Krashen

La teoría de Krashen (1982) se formula en la década del ochenta del siglo XX y es la teoría más popularizada e influenciada sobre la adquisición de una L2/LE.

Esta teoría incluye varias hipótesis, tales como la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del *input* y la hipótesis del filtro afectivo.

- ✓ La hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje: según Krashen (1982) el aprendizaje es un proceso consciente, en el que el estudio de una LO atiende más a las reglas gramaticales; la adquisición es un proceso subconsciente, en el cual la función comunicativa de la LO llega a ser más importante que la función

gramatical¹⁹⁸.

- ✓ La hipótesis del monitor: se refiere a la autocorrección del aprendiente en el estudio de la LO durante el proceso de adquisición/ aprendizaje. La autocorrección tiene que ver con la actitud de los aprendientes acerca de su estudio. Unos llevan a cabo su estudio rigurosamente, prestando mucha atención a las reglas gramaticales, consiguen formas correctas en sus producciones lingüísticas, pero pierden la creatividad y la flexibilidad; algunos adquieren la LO con pocas observaciones de su estudio, de esta manera no pueden hacer bien las correcciones lingüísticas; otros controlan su adquisición/aprendizaje mediante una autocorrección adecuada, dan importancia a la función comunicativa de la LO y están inclinados a poner el uso de la lengua en práctica.
- ✓ La hipótesis del orden natural: indica que existe un orden para adquirir las formas lingüísticas de la LO. Es decir, algunas estructuras gramaticales van a ser adquiridas con prioridad a otras estructuras, ya que las estructuras gramaticales son de diferentes niveles lingüísticos y no pertenecen a una misma etapa de la adquisición/aprendizaje, cuyas dificultades no se asumen en la misma escala.
- ✓ La hipótesis de *input*: Krashen establece una fórmula “i+1” para describir el proceso de la adquisición del lenguaje. La i representa el nivel actual que posee un aprendiente; el 1 marca los conocimientos lingüísticos que aún no se han adquiridos, pero son perceptibles basándose en las competencias lingüísticas poseídas del aprendiente. Si la fórmula se convierte en “i+0”, significa que el aprendiente no recibe ninguna entrada lingüística de la LO y la adquisición será imposible. Cuando la fórmula se constituye por “i+N”, quiere decir que el aprendiente ha recibido una cantidad de informaciones cognitivas que pertenecen a diferentes niveles del sistema lingüístico de la LO, y no es capaz de entenderlas y asimilarlas, la adquisición tampoco se puede cumplir. Esta será realizable solamente en el caso de que un aprendiente admita conocimientos pertinentes de

¹⁹⁸ En este trabajo se seguirá el criterio de que en la enseñanza reglada (no espontánea, sino escolarizada) de la lengua extranjera o segunda, el proceso es bilateral; por ello se utilizará, cuando proceda, el término adquisición/aprendizaje, en tanto, siguiendo la diferencia establecida por Krashen (1982), siempre está la dualidad de lo consciente y lo subconsciente.

la LO, de los cuales pueda apropiarse. Esta hipótesis considera que cuando un aprendiente tiene la capacidad de comprender las formas y funciones lingüísticas de una LO, puede adquirir esta lengua.

- ✓ La hipótesis del filtro afectivo: cuenta los factores psicológicos que pueden afectar la adquisición del lenguaje. Para completar el proceso de adquisición el aprendiente debe estar motivado para el estudio. Si está forzado y no aprende una lengua voluntariamente, se producirán muchos problemas que impedirán su adquisición. Además, el aprendiente necesita tener confianza en sí mismo; de esta forma obtiene la fuerza motriz necesaria para llevar a cabo la adquisición.

La mayor contribución que ha hecho Krashen (1982) sobre el estudio de la adquisición del lenguaje es que su teoría pone de relieve la importancia del *input* comprensible.

La teoría integrada de Ellis

Ellis (1990) funda una teoría integrada que se constituye por argumentos más abarcadores sobre la hipótesis del *input*. Su teoría indica que se concreta la realización de la adquisición cuando un aprendiente obtiene la entrada lingüística de una L2/LE. La adquisición se puede llevar a cabo a través de una serie de actividades académicas destinadas al estudio de la LO, o por la inmersión en una comunidad lingüística natural de la LO. Durante el proceso de adquisición es necesario regular la forma de interacción entre el aprendiente y los hablantes nativos para aproximarse a la adquisición de la LM por los niños. Para Ellis el auténtico logro de la adquisición de una L2/LE es el establecimiento de la interlengua mediante la percepción y la asimilación de los correspondientes conocimientos lingüísticos. Además, la teoría integrada de Ellis determina la importancia de los factores tanto internos como externos para la adquisición.

La teoría de inmersión

Al contrario de algunas teorías mencionadas anteriormente que atienden más a las entradas lingüísticas para la adquisición del lenguaje, la teoría de inmersión que se adopta por Swain (1993) destaca la importancia de las salidas lingüísticas. Esta teoría presta más atención a la producción lingüística que a la percepción. La teoría de inmersión da la explicación de que un contorno lingüístico natural sirve para la

inmersión del aprendiente. Con el apoyo de dicho contorno este obtiene suficientes conocimientos sobre la LO. Luego, es necesario poner en práctica los conocimientos adquiridos por él para realizar una producción lingüística con precisión y de mejor calidad en comparación con la que está limitada y se encuentra escasa en las aulas.

Todas las teorías que se han expuesto anteriormente han evidenciado el avance de la investigación sobre la adquisición del lenguaje. Los fundamentos teóricos que han aportado estas teorías desde diferentes perspectivas para la adquisición de una L2 implican factores tanto internos como externos, incluyendo lo mental, lo cognitivo, lo lingüístico y lo sociocultural. Partiendo de la complejidad del lenguaje humano y considerando las situaciones complicadas que pueden ocurrir en el transcurso de la adquisición de la L2, no hay que rechazar ninguna de las teorías en absoluto, sino que se debe seguir una postura ecléctica para tener una visión integral sobre la investigación.

MÉTODOS DE ANÁLISIS

A partir del recorrido dado sobre las teorías relacionadas con la adquisición de una L2, queda manifestado que los métodos empleados para la investigación han influido grandemente en el desarrollo de este tipo de estudio. Entre los métodos de análisis más significativos se encuentran el contrastivo (AC), el análisis de errores (AE) y el análisis de actuación (AA).

Análisis contrastivo

El análisis contrastivo (AC) es un método importante de investigación que se aplica al estudio de la adquisición de una L2. Su surgimiento se remonta a la década del cuarenta del siglo XX. En aquel momento existía una alta demanda en la enseñanza de lenguas extranjeras debido al panorama dejado por la segunda guerra mundial en el mundo¹⁹⁹.

Con el desarrollo de la lingüística aplicada y de la didáctica de lenguas extranjeras y segundas, derivado del auge que ha tomado el aprender lenguas diferentes de la materna, se ha podido comprobar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje

¹⁹⁹ En la década del 40 del siglo XX, la enseñanza de segundas lenguas toma un gran auge, paralelamente en los Estados Unidos y en Europa, dado el interés suscitado por el intercambio entre naciones con lenguas diferentes y la necesidad de establecer relaciones de muy diversos tipos entre ellas.

(PEA)²⁰⁰ de una L2 se presentan muchas dificultades por parte de los aprendientes, que los llevan a cometer errores de diversa naturaleza, los que pueden afectar la comunicación e impedir el progreso de su estudio.

Con la intención de solucionar las dificultades y eliminar los errores, los especialistas han realizado investigaciones al respecto y han hecho propuestas didácticas. Entre estas se vislumbra el embrión del AC y posteriormente el del AE, los cuales constituyen dos de los modelos más importantes para el estudio de la adquisición de una L2.

El desarrollo del AC se basa en el estructuralismo y la psicología conductista. Hay numerosos estudios de diversos lingüistas que han ofrecido aportaciones teóricas para el AC. C. Fries (1945) es el que da el comienzo del estudio del AC. En su obra se realiza una comparación sistemática entre la LM del aprendiente y la LO ejemplificando las semejanzas y diferencias entre las dos lenguas. Mediante esta comparación se presumen las posibles dificultades para el aprendizaje de la LO. Las suposiciones de Fries sirven como base del estudio del AC hasta que Lado (1957) elabora la hipótesis contrastiva. Por su contribución se le considera el fundador del AC. Importantes para este método fueron las concepciones de Weinrich (1953) sobre transferencia e interferencia, que atendían a las influencias de la LM del aprendiente en la LO: la influencia de la transferencia es positiva y la de la interferencia es negativa.

Los trabajos consultados apuntan a que las diferentes aportaciones teóricas sobre el AC hacen hincapié a la influencia de la LM en la adquisición de una L2. Los fundamentos teóricos del AC se establecen basado en el análisis de las semejanzas y diferencias entre la LM del aprendiente y la LO. Se supone que las semejanzas ayudan a facilitar la adquisición de la LO mientras que las diferencias provocan dificultades que impiden un estudio favorable. Es decir, según el AC la distancia lingüística entre las lenguas (la LM y la LE/L2), influirá en los errores de los aprendientes al adquirir la LO: mientras mayor es la distancia, mayores posibilidades de errores existirán.

La influencia negativa de la LM del aprendiente, que propone el AC, se ha comprobado luego que no es pertinente, ya que no todos los errores cometidos por los estudiantes

²⁰⁰ Se emplea PEA en adelante.

son interlingüales, o sea, dependen de las características de las lenguas, aunque ocupen un mayor porcentaje en la cifra general de estos.

Análisis de errores

El análisis de errores (AE) es un método de investigación que surge por las preocupaciones de los profesores para resolver los errores que cometen los aprendientes durante el proceso de adquisición/ aprendizaje de una L2. Nace con un punto de vista contradictorio al del AC. El AE considera que, en lugar de ser un aspecto negativo, los errores constituyen un mecanismo inherente en el proceso de la adquisición de L2 y son inevitables. Lo más importante es conocer la causa de los errores que se producen.

Este método de investigación se desarrolla basando en la lingüística generativa de Chomsky. Junto con el AC constituyen los métodos investigativos más generalizados para el estudio de la adquisición de una L2. El AE asume una función retroalimentaria de verificar los resultados del AC y determinar las características de la interlengua, en unión del propio AC, porque considera que este último no ofrece suficientes aportes para evaluar el proceso de aprendizaje de la L2. Las investigaciones realizadas a través de los años, han perfeccionado este método, paso a paso.

Se aplica el AE por primera vez en la obra de Corder en el año 1967. Cuatro años más tarde, aparte de proponer el término *dialecto idiosincrásico* para explicar la interlengua, Corder delimita tres etapas del AE: identificación de los errores, sintetización de las características gramaticales del dialecto idiosincrásico a través del análisis contrastivo entre la LM y la LO, determinación de las causas de la producción de los errores. En comparación con Corder (1971), Santos Gargallo (2004) añade procedimientos al AE, concretados en la incorporación de etapas como la colección del corpus de datos, la descripción y clasificación de errores, la evaluación y discusión de errores y aplicación de propuestas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA).

Para muchos lingüistas y especialistas que se dedican en la enseñanza de segundas lenguas, el AE ha sido una herramienta de gran utilidad para la observación, el análisis y la evaluación del proceso de la adquisición.

Atinadamente, de Alba (2009) considera que el AE no está exento de críticas; “una de las más demoledoras se materializa en la observación de que el AE refleja exclusivamente una parte de las producciones de los aprendices: aquello en lo que ha fallado, ignorando lo que el aprendiz ha realizado correctamente” (2009: 14).

A pesar de las críticas, el AE no ha dejado de usarse, sino que se ha ido adaptando a los avances de la lingüística y de la investigación en glosodidáctica.

Análisis de actuación

A lo largo de la historia de la investigación sobre la adquisición de L2, se ha comprobado que el AC y el AE surgen por las exigencias de su época correspondiente. Asimismo, se ha formulado el método de análisis de actuación (AA) por Corder (1971) debido a la necesidad de examinar tanto las producciones erróneas del aprendiente como las correctas.

Este método de análisis tiene su origen en la asimilación de los problemas y carencias detectados en el AE.

Con él, Corder actualizó su idea sobre la caracterización de la interlengua, por lo que considera que los resultados del AE son parciales y las expresiones lingüísticas correctas que se producen por los estudiantes también proporcionan datos importantes para obtener una descripción más abarcadora de los rasgos idiosincrásicos de la interlengua.

Entonces, el AA, modificó los objetivos del AE, que se centraron en los efectos de adecuación pragmalingüística en la comunicación y tiene en cuenta el análisis de la actuación lingüística completa del aprendiente (Alexopoulou, 2005).

A pesar de las ventajas del AA, no se han constatado, apenas, estudios referidos a este método aplicado a la investigación sobre adquisición de L2.

Análisis dimensional

Aunque no es un método propio de la investigación glosodidáctica, y específicamente de la adquisición de L2, cabría realizar un análisis integrado del AA con el análisis dimensional del discurso (ADD).

Este último es un método propuesto por Caballero (1996 b), que se aplica al estudio del contenido valorativo de los actos de habla en el nivel discursivo. Este método posee cuatro dimensiones, tales como la dimensión modal, la ilocutiva, la referencial y la constructivo-gramatical (Salgado: 2014; Wong Garcia: 2016; Cobos Castillo: 2018).

✓ La dimensión modal

La dimensión modal se refiere a posición psicológica del hablante respecto a lo que exterioriza, se vincula con los valores que toma el discursante frente a una realidad objetiva.

✓ La dimensión ilocutiva

La dimensión ilocutiva tiene que ver con los factores intencionales e interactivos de los actos de habla que constituyen la unidad básica del análisis de discurso. A través de esos factores se puede poner de manifiesto la intención pragmática del hablante.

✓ La dimensión referencial

La dimensión referencial informa los rasgos de un objeto de la realidad extralingüística, al que el hablante emite sus valores.

✓ La dimensión constructivo-gramatical

La dimensión constructivo-gramatical hace referencia a la construcción regularizada de los enunciados basándose en su significado semántico.

El análisis dimensional es un método de investigación que además de analizar los elementos gramaticales de los enunciados, como unidades del discurso, también valora los factores supra categoriales, tanto el psicológico, el pragmático como el sociocultural. Estos factores intervienen de una u otra manera en el acto comunicativo. Por lo tanto, son elementos que no se pueden pasar por alto. Es más, este método de investigación trata al hablante, que en el presente trabajo puede ser el aprendiente de una L2, como el protagonista del análisis.

A MANERA DE CIERRE

El recorrido por estas teorías y métodos da cuenta de la relación entre estos y los avances de la enseñanza de lenguas y el desarrollo de la lingüística aplicada a este empeño. Se muestra en qué medida los diferentes métodos de análisis de la adquisición de las L2, toman lo positivo de los que les antecedieron y tratan de solucionar las limitaciones que estos mismos han presentado, en un constante proceso de retroalimentación y perfeccionamiento. No obstante esto, se aprecia una tendencia a un mayor empleo del AE que de los métodos restantes, a pesar de las críticas recibidas al respecto. Igualmente, queda abierta la brecha para la búsqueda de nuevos métodos más integradores que tengan en cuenta no solo las fallas, sino los aciertos de los aprendientes en la adquisición de la L2, a partir de sus producciones discursivas íntegras.

BIBLIOGRAFÍA

Alba Quiñones, V. de (2009): El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 3(5), 1-16. . Recuperado de revistas.nebrija.com/revista-lingüística/article/view/103

Alexopoulou, A. (2005): *El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas*. Universidad de Atenas

Baralo, M. (2009): A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*.

Bruner, J.S. (1975): *Early social interaction and language acquisition*. London: Academic. Press.

Caballero, L. (1996a). *Semántica y Diccionario*. (Manuscrito sin editar).

Caballero, L. (1996b). Ilocuciones valorativas. En G. Watjak (coord.), *El Verbo español: aspectos morfo-sintácticos, sociolingüísticos y lexicogénéticos*. Berlin: Vervuert-Iberoamericana.

Caballero, Rufo (2010). *Nadie es perfecto. Crítica de cine*. La Habana: Editorial Arte y Literatura. Ediciones ICAIC.

Cobos Castillo, Y. (2018) *Nadie es perfecto: un análisis semántico discursivo dimensional de la crítica cinematográfica de Rufo Caballero*. Universidad de la Habana.

Corder, S.P. (1971): *Error Analysis and interlanguage*. Oxford University Press.

Congo Maldonado, R., Bastidas Amador, G. y Santiesteban Santos, I. (2018): Algunas consideraciones sobre la relación pensamiento – lenguaje. *Revista Conrado*, 14(61), 155-160. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

Ellis, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition. A literature Review, traducción y versión españolas, La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza*, Gonzalo Abio, Javier Sánchez y Augustín Yagüe, 2005. Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.

Escobar Urmeneta, C. & Bernaus, M. (2001). El aprendizaje de lenguas en medio escolar. En: Nussbaum, L. y Bernaus, M. (Eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid. Síntesis: 39-77.

Fries, C. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: The University of Michigan Press, cop.

Galbán Pozo, 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 presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Filológicas, FLEX, Universidad de La Habana.

Joachim Storig, H. y Sprache, A. (2009): *Ein Streifzug durch die Sprachen der Erde*, Versión traducida del chino, Editorial de Shan dong hua bao.

Krashen, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Lado, R. (1957): *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, University of Michigan Press.

Lebrón Fuentes, A.F. (2009): Teorías generales sobre el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera. *Revista digital para profesionales de enseñanza*. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía.

Manchón Ruiz, R. (1987): Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico. *Cuadernos de Filología Inglesa*, Vol.3. p.p. 37-47.

Mayor, J. (1994): Adquisición de una segunda lengua. *Actas IV. ASELE*.

Pinker, S. (1994): *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Versión traducida de José Manuel Igoa González. Alianza Editorial, S.A. Madrid.

Salgado, A. (2014): Acercamiento al análisis crítico del discurso a través de la valoración semántica modal. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, V (1), 50-63. <https://dx.doi.org/10.15658/CESMAG14.05050103>

Santos Gargallo, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco/Libros.

Selinker, L. (1972): Interlanguage. *IRALX*.

Skinner, B. F. (1957): *Conducta verbal* / B.F. Skinner. México : Trillas.

Swain, M (1985): Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Gass y Madden (eds.)(1985). *Input in second language acquisition*. Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers.

Vázquez, G. (2009): El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*.

Vielma Vielma, E. y Salas, M.L. (2000): Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, vol.3, núm.9, julio,2000. pp.30-37. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Vygotsky, L.S. (1962): *Thought and Language*. Cambridge: The MLT Press.

Weinrich, U. (1953): Languages in Contact: Findings and Problems. En *Publications of the Linguistic Circle of New York*, serie n.1. Nueva York.

Wong García, E. (2016): Causalidad y manipulación: la dimensión ilocutiva de la macro-categoría semántica modal de lealtad

Zimny, A. (2014): Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*.

EL PAPEL DEL LÉXICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA –APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: SU SELECCIÓN Y SISTEMATIZACIÓN.

Autoras: MSc. Andrea Hernández Valera, andreafernandez@fenhi.uh.cu

MSc. Lilian Fonseca Montes de Oca, lilian.fmo@fenhi.uh.cu

MSc Teresa Trujillo Mazorra, teresa.tm@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de la Habana.

RESUMEN

En el aprendizaje de cualquier lengua, el desarrollo de la competencia léxica se considera siempre como uno de los pilares fundamentales para el progreso de la competencia comunicativa en ese segundo idioma. La ventaja que supone poseer un buen vocabulario que resuelva las necesidades comunicativas es incuestionable; igualmente la competencia léxica permite expresarse y comprender lo que se manifiesta en la interacción comunicativa. En síntesis, aprender el léxico de una lengua extranjera puede constituir un proceso gratificante si se está atento a las palabras y expresiones nuevas, y, como en la lengua materna, se siente curiosidad por descubrir la información que encierran. Los docentes de español como lengua extranjera, son conscientes de que la enseñanza del léxico que se les proporciona a los estudiantes no es la adecuada ni en el contenido ni en las estrategias utilizadas. Asimismo, los profesores de ELE muy pocas veces se han preocupado de qué vocabulario enseñar y dónde acudir para conseguir los vocablos adecuados (Benítez, 1993). Por lo tanto, se cree que es fundamental establecer un corpus léxico para su posterior difusión, haciendo la selección en función de unos objetivos y de unos determinados destinatarios. Además, como existe la necesidad de proporcionar estrategias que faciliten el aprendizaje del vocabulario y su conceptualización y almacenamiento en el lexicón mental se ha elaborado una aplicación práctica que tiene como finalidad hacer efectiva la selección y la sistematización del vocabulario planificado.

INTRODUCCIÓN

En los términos de vocabulario y léxico, muchos son los criterios que tienen diferentes autores. En este trabajo se asume el concepto que plantea el diccionario de términos claves de ELE del Centro Virtual de Cervantes donde se expresa

“El vocabulario o léxico puede definirse como el conjunto de unidades léxicas de una lengua. Las unidades léxicas comprenden lo que normalmente entendemos por palabras (unidades léxicas simples) y también otras unidades mayores formadas por dos o más palabras con un sentido unitario (unidades léxicas pluriverbales o complejas como quinta columna o manga por hombro; el Marco Común Europeo habla, entre otros elementos, de fórmulas fijas, modismos, metáforas lexicalizadas, elementos gramaticales y locuciones prepositivas: encantado de conocerle, quedarse de piedra, por medio de...). En la didáctica de la lengua, los términos vocabulario y léxico son equivalentes, aunque en algunas disciplinas lingüísticas se establece distinción entre ambos términos.”

En ocasiones se escuchan comentarios de profesores sobre la pobreza de vocabulario de los estudiantes, del escaso caudal léxico que poseen. Se conoce la implicación que tiene para el proceso de enseñanza esa escasez pues carecen de sinónimos, emplean palabras, comodines (caso) impropios. Sin embargo, es una realidad la poca importancia y atención que se le ha concedido al enriquecimiento del vocabulario en LE en algunos métodos de enseñanza.

Nadie duda de las dificultades que representa para el profesor, predecir exactamente cuál es el vocabulario que un estudiante va a necesitar en su interacción comunicativa diaria, puesto que no se puede determinar en qué situaciones y para qué necesidades usará el español en el futuro y si se sienten motivados durante su práctica.

A partir de esta problemática, se plantea como objetivo:

Fundamentar una alternativa de selección y sistematización del léxico en la enseñanza-aprendizaje de ELE

Los estudios sobre la enseñanza del léxico en las clases de español como lengua extranjera (ELE) han experimentado un auge en los últimos años debido a la expansión que ha tenido esa lengua en el mundo. La lingüista Alba Quiñones en sus investigaciones sobre el desarrollo de la competencia léxico-semántica plantea “que, en

los actuales estudios sobre el léxico, es recurrente señalar que el lugar que este ha ocupado en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido, hasta hace pocos años bastante secundario, frente a la gramática. Se ha demostrado, que los errores relacionados con el vocabulario pueden, ya no obstaculizar la comunicación sino impedirlos.”

Por su parte José A. Bartol Hernández en su artículo “Disponibilidad léxica y selección del vocabulario” refiere que “el léxico ha sido considerado el hermano pobre de la gramática, y que este era la que concitaba la máxima atención por parte de los docentes y hace referencia a Coady quien en 1997 sintetizó perfectamente una situación en la que la actitud y creencias de docentes y estudiantes no coincidían. Señalaba este autor que “mientras que los estudiantes piensan que las palabras son muy importantes —y por ello desean aprenderlas—, los profesores creen que el problema radica en la gramática, que las palabras son fáciles de aprender y, por ello, no son partidarios de emplear tiempo en enseñarlas”.

También cita a Lewis, quien, por su parte, llamaba la atención en el año 2000 sobre los problemas que acarrear las deficiencias en el dominio del léxico, en especial en estudiantes que ya han alcanzado un cierto nivel:

“La carencia de léxico supone, en mayor medida que las deficiencias gramaticales, una gran laguna en los estudiantes de lenguas extranjeras. Esto se hace mucho más evidente en los estudiantes de nivel intermedio y avanzado, en los que parece que no hay un progreso claro. La principal diferencia entre ambos niveles no está en la complejidad de la gramática, sino en la cantidad de unidades léxicas que tienen disponibles en el lexicón mental. No reconocer esto supone condenar a los estudiantes a un eterno nivel intermedio (Lewis, 2000)”.

María Paz Rodríguez y Natalia Bernardo (2011) plantean “que la mayoría de los profesores descuidan la enseñanza del léxico y lo relegan en ocasiones a un segundo lugar, no le dan la importancia adecuada, por carecer, entre otros elementos, de ideas creativas para su aplicación en el aula. Las actividades para el aprendizaje del léxico, en muchos libros, suelen ser poco estimulantes y muy repetitivas por lo que tanto docentes como estudiantes no se sienten motivados durante su práctica”.

La profesora Raquel Pinilla Gómez (2004) expresa que “enseñar una lengua segunda (L2) supone un reto diario para todo aquel profesor que pretenda conseguir un aprendizaje eficaz y rápido por parte de sus alumnos”. Los que se dedican a esta tarea saben que no siempre es fácil ya que las características idiosincrásicas de cada situación de enseñanza/aprendizaje precisan métodos y estrategias didácticas diferentes, capaces de adaptarse a las necesidades y a los estilos particulares de cada grupo de estudiantes.

DESARROLLO

Cuando en la clase de LE se organiza y se secuencia la enseñanza de los diferentes contenidos del currículo (conocimientos, habilidades y valores), se procede a realizar una planificación que condicionará el progreso y la manera de aprender de los estudiantes, se hacen explícitos conocimientos que para los hablantes nativos, son implícitos -o a los que, en gran parte, han llegado por procesos de adquisición y no de aprendizaje-y eso implica una buena organización y una no menos buena disposición de los conocimientos funcionales, gramaticales, socioculturales , lexicales, fonéticos.

Los diferentes criterios que se analizaron en la búsqueda bibliográfica

permitieron confirmar que la trascendencia y la necesidad de la enseñanza del léxico en una clase de LE nadie la puede negar. De ahí que se consideren dos momentos importantes: la selección del léxico y su sistematización.

Siendo la cantidad de palabras de una lengua inabarcable en su totalidad incluso para un nativo, la selección léxica tiene que ser el producto de dividir el léxico atendiendo a varios criterios: valorar la frecuencia de uso de las palabras, la rentabilidad o productividad, las necesidades o intereses de los alumnos, el tipo de curso, la facilidad o dificultad para ser aprendidas y las connotaciones culturales.

Hoy en día documentos como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, los planes curriculares, los materiales, libros de texto etc, llevan a cabo ya un primer ordenamiento del vocabulario. Unida a la que realiza el profesor para llevar al aula (música, películas, textos, etc) y a las palabras y expresiones que los propios estudiantes, sus intereses y sus experiencias llevan al aula, configuran el material de trabajo.

En el Plan Curricular del Inst. Cervantes se presentan las Nociones específicas y Nociones generales como los constituyentes del componente nocional.” El enfoque nocional se basa en un tipo de análisis de la lengua que identifica una serie de categorías semántico gramaticales concebidas como descriptivos generales que no se ajustan al concepto tradicional de palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basa en un concepto más amplio de unidades léxicas

En el inventario de Nociones Específicas se plantea que:

“Los criterios de selección léxica vendrán, en todo caso, condicionados por las distintas variedades de la lengua en el riquísimo acervo del español y en relación siempre con el entorno geográfico, social y cultural en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje”. En este inventario se incluyen las variedades del español de América en relación con determinados elementos. Quienes utilicen el inventario en situaciones de enseñanza /aprendizaje, en la que practiquen una variedad diferente, habrá de hacer las adaptaciones oportunas, tanto en la selección del léxico como en la distribución por niveles. Se establece un total de 20 temas. No cabe duda que de esta manera de parcelar y clasificar al mundo es arbitrario. De hecho, una misma unidad léxica aparece en dos temas pues no son taxonomías (clasificaciones) de límites discretos, trata de una presentación que ha permitido incorporar los contenidos léxicos necesarios para cumplir los objetivos de cada nivel, pero que debe consultarse en todo como una lista de carácter orientativo y no como un resultado final”

Ejemplo: La unidad léxica ver la televisión aparece en dos temas en el nivel A1 Ocio y tiempo libre e Información medios de comunicación

José Bartol Hernández expresa que “partiendo de la compleja realidad del léxico y la vez la necesidad de la enseñanza explícita, no nos queda más remedio que admitir la necesidad de realizar una selección del léxico adecuada que permita escoger las palabras que el estudiante debe aprender en cada momento del proceso de aprendizaje; una selección que permita escalonar el aprendizaje del léxico”

Rosario Barros Lorenzo 2008 refleja la necesidad de incluir en los contenidos lexicales los siguientes tipos de palabras:

Sustantivos, verbos, adverbios; preposiciones, conjunciones; frases hechas (opacas y transparentes, siendo las primeras las que no ofrecen fácil posibilidad de ser descifradas, por ejemplo: dar calabazas y las segundas del tipo: ponerse colorado, estar como un fideo etc), combinaciones sintagmáticas o colocaciones (por ejemplo: vino tinto, convocar una reunión, etc); fórmulas sociales (buenos días, atentamente, etc); marcadores del discurso o conversacionales (pues, bueno...)

¿A qué tipo de norma atenerse para su selección?

Aunque se sabe que las diferencias para designar a un mismo objeto son fenómenos corrientes en todas las lenguas y constituyen un peligro potencial de diversificación, estas peculiaridades autóctonas no atentan contra la unidad y se puede considerar que, en conjunto, la gran masa de vocabulario es común a todas las regiones de América y de España.

Por eso, se llama Norma al sistema de realizaciones idiomáticas concretas que una comunidad estima como propias y que se aceptan sin dificultad, es evidente que la acción conservadora de la unidad se ejerce en las normas morfológica, sintáctica y léxica. No así en la fonética aspecto del idioma en que los hablantes reconocen mejor su propia personalidad. (Rosario Barros Lorenzo 2008)

Queda demostrada entonces la necesidad de hacer una selección del vocabulario que necesitan los estudiantes de ELE para el desarrollo de la competencia lexical.

Sistematización

Cuando los profesores organizan la clase existe el objetivo claro de hacer avanzar a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Y es ese objetivo el que delimita su tarea: proporcionar en cada clase un avance en la progresión de los estudiantes. Para cumplirlo el profesor organiza las actividades, considera el tema, las funciones comunicativas, selecciona la gramática, y las actividades de sistematización para el desarrollo de los contenidos, (conocimientos, habilidades y valores)

Se debe integrar el léxico en secuencia de actividades.

- 1) Presentación contextualizada
- 2) Observación, reflexión y sistematización (sobre fenómenos vistos en contextos)

3) Consolidación

4) Práctica libre

Se pregunta (Raquel Pinilla Gómez 2004).” ¿Qué pueden hacer los profesores, de forma práctica, para que los alumnos aumenten su vocabulario de manera productiva? Dicho en otras palabras, ¿cómo se puede contribuir a que el estudiante aprenda vocabulario nuevo y lo aprenda bien y sea capaz de usarlo adecuada y correctamente en las distintas situaciones comunicativas en las que participe? “

Como se aprecia Pinilla Gómez le da más valor a la utilización del léxico para la producción que para la comprensión.

Cuando se aprende una palabra no solo se aprende su significado, su dimensión semántica, sino también saber a usarla en contexto, tanto lingüístico como comunicativo. Probablemente esta sea la idea clave para entender cómo se debe afrontar la enseñanza del léxico, el hecho de considerar que las palabras no son unidades aisladas en la lengua, sino que alcanzan su verdadera dimensión y su significado pleno en función de distintas situaciones en las que aparecen y en las relaciones que establecen con las otras palabras. Seguro que no cuesta esbozar una sonrisa cuando se recuerdan situaciones en las que algún estudiante ávido de saber pregunta el primer día de clase qué diferencias hay en español entre ser y estar o cuándo debe usar la preposición por y cuándo la preposición para. Sin duda, el tiempo, más los profesores, le dará las respuestas.

Si se parte de la posición del estudiante, muchas veces se escuchan comentarios en los que plantean:

«Para comunicarme lo primero que necesito son palabras», «me falta vocabulario» o «necesito palabras para expresarme». . (Raquel Pinilla Gómez 2004)

En la experiencia, en los CCD, en el aula, también se escuchan otros planteamientos tales como, “Yo lo entiendo, pero no puedo responder”. Sin embargo, en la calle, “Yo no entiendo a los cubanos y no me puedo comunicar”.

Es evidente que el léxico es un pilar básico para el desarrollo de la competencia comunicativa: comprensión del mensaje y su producción.

En el aprendizaje de cualquier lengua, el desarrollo de la competencia lexical se considera uno de los elementos fundamentales para el progreso de la competencia comunicativa en esa L2 y esta permite que se expresen y comprendan lo que se manifiesta en la interacción comunicativa. El aprendizaje del léxico de una LE puede constituir un proceso gratificante si están atentos a las palabras y expresiones nuevas y como en la LM se siente curiosidad por descubrir la información que encierran

CONCLUSIONES

El tratamiento de los contenidos lexicales en el aula debe reflejar una concepción de la competencia comunicativa y estar integrado a los gramaticales, fonéticos, discursivos, pragmáticos, estratégicos, socioculturales e interculturales. Se deben valorar los contenidos léxicos por sí mismos, con un espacio propio dedicado a la presentación, práctica y fijación y no sólo como instrumento para otros objetivos como practicar la gramática o activar las habilidades de comprensión y producción.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo de Europa (2001): Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
- López Morales, Humberto (1993): «En torno al aprendizaje del léxico».
- Rosario Alonso “El tratamiento del léxico en el aula de E/LE (Universidad de Granada)
- Raquel Pinilla Gómez “Facilitar el aprendizaje del léxico: Características Gramaticales de las palabras” Universidad Rey Juan Carlos (Madrid) Asele Actas XI 2004. Centro Virtual Cervantes
- Bartol J. “Disponibilidad léxica y selección del vocabulario (Universidad de Salamanca)
- Roser Morante “Modelos de actividades didácticas para el desarrollo del léxico (Universidad de Tílburi, Países Bajos.)
- Rocío Barros Lorenzo” El léxico, enseñanza y aprendizaje en la clase de E/LE. (Universidad de Santiago de Compostela)
- Instituto Cervantes (2007) Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.

Alba Quiñones, Virginia de “La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxicos para las clases de ele” Marcéele. Revista Didáctica Español como LE

Marie Paz Rodríguez (Universidad de Salerno) Natalia Bernardo Vila (Universidad de Bari) “La importancia del léxico y su didáctica: Introducción al aprendizaje de refranes y expresiones” José Siles Artes. “Ejercicios del léxico a partir del texto”

Manuel Calderón. “Elaboración de materiales para la adquisición de vocabulario en la clase de E/LE”. Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Luso hablantes. (Brasil 2000)

Inmaculada Sanz Álava El léxico en la enseñanza de ele: una aplicación práctica para el nivel intermedio. Asele, Actas XI 2000. Centro Virtual Cervantes

Cristina García Giménez “La enseñanza/aprendizaje de vocabulario en la clase de E/LE: Las experiencias de alumnos y profesores” Universidad de Salamanca

TÉCNICAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES

Autora: MSc. María Elena Pérez Bell, pbell56@nauta.cu, perezbell@fp.sld.cu

Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana

RESUMEN

La propuesta descansa en los referentes teóricos del enfoque comunicativo, la integración de sus componentes funcionales, así como las dimensiones de la competencia comunicativa. Su aplicación constituyó la base científica para la elaboración de un conjunto de técnicas (ejercicios, actividades y tareas) elaboradas a partir de los temas que aparecen en el programa de Español II, por lo que resulta pertinente. Las técnicas se dirigen al mejoramiento y desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes no hispanohablantes y su familiarización con el léxico básico de las ciencias médicas. En ellas se concretan los propósitos de interacción comunicativa según las cuatro habilidades de la comunicación verbal: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de la lectura y expresión escrita; por lo que se declara como objetivo del trabajo: proponer un conjunto de técnicas para el mejoramiento de la competencia comunicativa en estudiantes no hispanohablantes de la Facultad Preparatoria. Se emplearon como métodos teóricos y empíricos fundamentales: Estudio documental, analítico-sintético, observación. Su **unidad** dialéctica posibilitó la orientación precisa para la resolución de las tareas comunicativas que se plantearon. La principal contribución de la propuesta es que favorece la interrelación con otras asignaturas y contribuye a la formación integral de los estudiantes no hispanohablantes al posibilitar su desarrollo cognitivo-comunicativo, afectivo-emocional, su formación axiológica, su creatividad y su cultura general integral.

Palabras claves: técnicas, competencia comunicativa, enfoque comunicativo, habilidades de comunicación verbal

TECHNIQUES FOR THE IMPROVEMENT OF COMMUNICATIVE COMPETITION IN NON-SPANISH SPEAKING STUDENTS

SUMMARY

The proposal rests on the theoretical references of the communicative approach, the integration of its functional components, as well as the dimensions of communicative competence. Its application constituted the scientific basis for the elaboration of a set of techniques (exercises, activities and tasks) elaborated from the themes that appear in the Spanish II program, so it is relevant. The techniques are aimed at improving and developing the communicative competence of non-Spanish-speaking students and their familiarization with the basic lexicon of medical sciences. They specify the purposes of communicative interaction according to the four skills of verbal communication: listening comprehension, oral expression, reading comprehension and written expression; Therefore, it is declared as the objective of the work: to propose a set of techniques for the improvement of communicative competence in non-Spanish-speaking students of the Preparatory School. Fundamental theoretical and empirical methods were used: Documentary, analytical-synthetic study, observation; its dialectical unit allowed the precise orientation for the resolution of the communicative tasks that were raised. The main contribution of the proposal is that it favors the interrelation with other subjects and contributes to the integral formation of non-Spanish-speaking students by enabling their cognitive-communicative, affective-emotional development, their axiological training, their creativity and their overall comprehensive culture.

Keywords: techniques, communicative competence, communicative approach, verbal, Communication skills

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es el más valioso instrumento de comunicación y comprensión humana. Surgió por la necesidad del hombre de vivir en sociedad. Las relaciones fundamentales de este con su realidad íntima dependen de manera decisiva del lenguaje. La teoría marxista caracteriza al lenguaje como fenómeno social por ser vía de coordinación de la actividad de los hombres y al mismo tiempo un papel importante en la formación de la conciencia; en ese sentido Engels se refirió a la importancia del trabajo en el surgimiento de la palabra articulada.

Por otra parte, la concepción histórico-cultural desarrollada por L. S. Vygotsky demuestra el valor de la actividad y la comunicación en la socialización del individuo desde una posición dialéctico- materialista.¹

La Facultad Preparatoria tiene como misión lograr que los estudiantes no hispanohablantes se apropien de la lengua meta en condiciones de formación integral

acelerada para garantizar así un profesional competente capaz de transformar e insertarse en la sociedad donde vive; además de adquirir el sistema de conocimientos, hábitos y habilidades necesarios para realizar su carrera universitaria en Cuba, a partir de cualidades político-ideológicas que se correspondan con el modelo cubano.

Se cuentan como antecedentes las experiencias de la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM), la Universidad de La Habana y la Universidad de Ciencias Médicas de Santa Clara. En el programa de Idioma Español se hace referencia al desarrollo de la competencia comunicativa en idioma español mediante la solución de problemas de comunicación al hacer uso de las cuatro habilidades lingüísticas : escuchar, hablar, leer y escribir en integración con las funciones comunicativas, el sistema morfosintáctico y el léxico básico de las Ciencias Médicas mediante tareas docentes y la práctica situacional en su perfil médico, y otras habilidades cognitivas afines a todas las asignaturas : identificar, distinguir, interpretar, explicar, argumentar entre otras, que les permitan educarse de forma integral en valores y asumir una concepción humana de su misión como futuros profesionales de la salud .²

Los estudiantes no hispanohablantes que llegan a la Facultad, una vez adquirida la lengua meta (español como segunda lengua), continúan sus estudios en las distintas facultades de La Universidad de Ciencias Médicas. Estas posibilidades propician conocimientos, hábitos y habilidades en correspondencia con los lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución que plantean: “garantizar que la formación de especialistas médicos brinde respuesta a las necesidades del país y a las que se generan por los compromisos internacionales”.³

En esta Institución se preparan, desde su condición de no hispanohablantes, estudiantes procedentes de América, el Caribe, Asia, Europa y África que vienen a formarse como futuros profesionales de la medicina, comprometidos con el mejoramiento humano de las sociedades de donde proceden.

En la actualidad los documentos normativos que rigen el trabajo metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, asumen pluralidad de enfoques, prevalece en ocasiones el enfoque normativo y el enfoque descriptivo, el enfoque comunicativo, enfoque por tareas, enfoque por proyectos entre

otros. Existe un predominio de enseñar la lengua a partir de normas académicas, por medio de la descripción de su sistema y no siempre se logra el objetivo de educar para la comunicación desde el discurso. ⁴

La propuesta descansa en los referentes del enfoque comunicativo, sus principios teóricos y metodológicos, la integración de sus componentes funcionales, así como las dimensiones de la competencia comunicativa. Su aplicación constituyó la base científica para la elaboración de un conjunto de técnicas (ejercicios, actividades y tareas) elaboradas a partir de los temas que aparecen en el programa de Español II.

Por lo que se plantea en la investigación el problema científico: cómo contribuir al mejoramiento de la competencia comunicativa en estudiantes no hispanohablantes de la Facultad Preparatoria. Objetivo de la investigación: proponer un conjunto de técnicas para el mejoramiento de la competencia comunicativa en estudiantes no hispanohablantes de la Facultad Preparatoria. Se emplearon como métodos teóricos y empíricos fundamentales: estudio documental, análisis y síntesis, análisis de documentos y observación. Es una investigación cualitativa.

Se proponen un conjunto de técnicas (ejercicios, actividades y tareas) a partir de los temas que se consignan en el programa de Español II de la Preparatoria. Se dirigen al mejoramiento y desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes no hispanohablantes y a la familiarización con el léxico básico de las ciencias médicas, mediante la ejercitación de las tareas docentes. La principal contribución de la propuesta es que favorece la interrelación con otras asignaturas y contribuye a la formación integral de los estudiantes no hispanohablantes al posibilitar su desarrollo cognitivo-comunicativo, afectivo-emocional, su formación axiológica, su creatividad y su cultura general integral.

DESARROLLO

El desarrollo de la Didáctica ha propiciado pasos más certeros acerca de la lingüística textual. Los estudios han demostrado que es posible formar un estudiante que desarrolle potencialidades comunicativas, que sea capaz de comprender y construir textos de forma coherente, en dependencia de las necesidades comunicativas en las que debe interactuar. Dentro de los fundamentos de la didáctica de las lenguas

extranjerías se tienen en cuenta principios generales referidos a la consideración de la lengua materna de los estudiantes, el carácter comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el carácter rector de la ejercitación y los elementos socioculturales.

Para enfrentar los desafíos que exige el mundo de hoy por los acelerados cambios en todos los órdenes y las exigencias sobre el crecimiento del conocimiento constituye un reto ineludible para los profesores resolver de forma científica y práctica las demandas de las políticas educativas y sociales del país desde los fundamentos teóricos del enfoque comunicativo. La didáctica tiene en cuenta como esencia la competencia comunicativa en la labor pedagógica. (Dimensiones, habilidades comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera para y a través de la comunicación.⁵

El enfoque comunicativo. Su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes no hispanohablantes

El español como lengua extranjera (ELE) se estudia para lograr la comunicación a través de la comunicación, por lo que el uso progresivo y en espiral del sistema de la lengua y de los signos fónicos y gráficos del lenguaje, se subordina a las necesidades de comunicación de los estudiantes, insertándolos en situaciones lo más cercanas a la comunicación real, las que responden a las funciones comunicativas a estudiar. El enfoque comunicativo contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes entendida como el desempeño del sujeto en su actividad verbal y no verbal en situaciones reales de comunicación que involucran la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito, en correspondencia con un contexto social determinado.⁶

Es una concepción didáctica básica del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, presupone la constante inserción de los estudiantes en situaciones comunicativas que les permitan ejercitar la formación de los hábitos lingüísticos a través

del desarrollo de las habilidades comunicativas y de los diferentes componentes que integran la competencia comunicativa.

Los componentes funcionales comprensión, análisis y construcción de textos y los principios del enfoque comunicativo: la comunicación como objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la organización de los contenidos comunicativos en términos de funciones, nociones y estructuras lingüísticas y el papel determinante de la necesidad de comunicación en una situación social concreta, se manifiestan en estrecha vinculación en cada una de las clases, aunque de manera priorizada se debe orientar el objetivo hacia uno de los tres componentes funcionales mientras los otros se subordinan durante el proceso de aprendizaje.⁴

Se debe llevar a los estudiantes a la automatización de las funciones comunicativas utilizadas en actos del habla con un sentido creativo y personalógico, porque la lengua no es solamente un medio de recepción de ideas sino de formulación de ellas desde la óptica personal del hablante. El enfoque comunicativo se concreta en los propósitos de uso de las habilidades comunicativas en la lengua extranjera teniendo en cuenta la funcionalidad según las condiciones o situaciones de la interacción comunicativa; expresadas a través de sus dimensiones: lingüística, sociolingüística, sociocultural, discursiva y estratégica.⁴

En la Facultad Preparatoria se evalúan a los estudiantes a partir de los requerimientos del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza y evaluación. El MCERL es un referente que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una lengua, proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales. Define niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los estudiantes en cada fase de aprendizaje a lo largo de su vida.⁷

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas delimita las capacidades que el estudiante debe controlar en cada uno de los niveles para las categorías comprender, hablar y escribir. La categoría comprender integra las destrezas *comprensión auditiva* y *comprensión de lectura*; la categoría hablar integra las destrezas de *interacción oral* y *expresión oral* y la categoría escribir comprende la destreza *escrita*. A la luz del

enfoque comunicativo, al hacer referencia a las habilidades lingüísticas, suele usarse el término habilidades comunicativas. Resulta evidente que su connotación implica tanto lo verbal como lo extraverbal o los elementos extralingüísticos y supralingüísticos de los que se auxilia el hablante para hacer más efectiva la comprensión de su mensaje en el proceso comunicativo. Sin embargo, en la actualidad se asume el término habilidades verbales para referirse, básicamente, a lo puramente verbal (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura, expresión escrita).⁸

Para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el programa se organiza con el curso de Preparatoria de Idioma Español desde una concepción de currículo integrado, en el cual el I semestre es exclusivo para la formación idiomática intensiva en español (Preparatoria) y el II semestre, la continuación de esa formación idiomática y la nivelación académica a través de los contenidos de otras disciplinas, Español II (Premédico).

El proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en la estrecha interacción lingüística y comunicativa que se establece, de manera dinámica y sistémica, entre el maestro, los estudiantes, el grupo y los medios didácticos de que se disponen, de forma prácticamente total en la lengua extranjera que se enseña/aprende, la que deviene medio y fin del mismo, facilitando el acceso al contenido objeto de estudio durante este, con el objetivo de alcanzar el máximo desarrollo posible de la competencia comunicativa de los estudiantes, atendiendo a sus diferencias individuales, así como su educación en valores.⁶ Derivado de ese análisis se presenta como propuesta un grupo de técnicas, que posibilitan formas de trabajo incentivando el colectivismo sobre el individualismo como una de las principales cualidades de la personalidad del ser humano.

Las técnicas agrupan ejercicios, actividades y tareas dirigidas a desarrollar conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes, en las cuales los estudiantes no hispanohablantes puedan formarse a partir de una adecuada competencia comunicativa mediante una concepción integral, lo que incluye poner énfasis en la interacción, introducción de textos reales en la situación de aprendizaje, ofrecer a los estudiantes

oportunidades para pensar y lograr en el proceso de aprendizaje no solo aspectos de la lengua, sino tener cuenta como elemento fundamental sus experiencias.

El profesor Valdés Marín, destacado pedagogo de la Facultad de Lenguas Extranjeras sobre las técnicas se refiere a una concepción metodológica basada en el enfoque comunicativo unido a los principios del método práctico-consciente que tiene como objetivo final el desarrollo de la competencia comunicativa a través de un entrenamiento sistémico y sistemático con la utilización de técnicas que, basadas en el discurso y su análisis, permitan la apropiación de los conocimientos linguoculturales, formación de hábitos y el desarrollo de habilidades para una comunicación eficiente. Técnica: término inclusivo que abarca los variados tipos de interacción que los profesores y los estudiantes desarrollan durante la lección incluyen los ejercicios, las actividades y las tareas. Son el resultado de un proceso de selección del profesor basado en los objetivos de la lección.

El profesor aplicará procedimientos creativos que posibiliten la relación profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-grupo. El intercambio con el estudiante al emplear el trabajo grupal y otras formas de organización, favorece un ambiente propicio en el proceso de enseñanza –aprendizaje. Las técnicas que se trabajan son esencialmente de carácter práctico y los ejemplos que se plantean en su mayoría se derivan de situaciones comunicativas reales.⁶

El trabajo planificado en los laboratorios de computación, los laboratorios de fonética y las aulas especializadas con que cuenta en estos momentos la Institución, constituyen también vías importantes para favorecer la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa.

En la propuesta se han seleccionado textos de diferentes fuentes relacionados con las ciencias de la salud no obstante los profesores tienen la libertad de hacer las modificaciones pertinentes, según diagnóstico de las necesidades y posibilidades de sus estudiantes. Se puede orientar el trabajo en el aula o fuera de ella o aplicar otras modalidades.¹⁰

La propuesta posibilitó resultados positivos en el uso de la lengua con propiedades adaptadas a contextos determinados, mediante tareas auténticas y tareas pedagógicas,

mejoramiento en la aplicación de la gramática comunicativa, la pronunciación y el aumento del léxico básico de las ciencias médicas, así como la creatividad de los estudiantes.

Propuesta de Técnicas para el tema 4: Hábitos y costumbres alimentarias. Su influencia en el funcionamiento del sistema digestivo

Lea atentamente el texto **El sistema digestivo** para que realice las actividades que se les proponen.

La digestión en el ser humano es el proceso mediante el cual los alimentos y bebidas se descomponen en sus partes más pequeñas para que el cuerpo pueda usarlos como fuente de energía, formar y mantener los tejidos. Comienza en la boca cuando masticamos y comemos, y termina en el intestino delgado.

Cuando comemos, los alimentos no están en una forma que el cuerpo pueda aprovechar sus componentes para nutrirse. Los alimentos y bebidas que consumimos deben transformarse en moléculas más pequeñas antes de ser absorbidos hacia la sangre y transportados a las células de todo el cuerpo.

La masticación es una parte de la función digestiva presente en una gran variedad de animales, incluido el hombre. Es el proceso mediante el cual se tritura la comida previamente ingerida al comienzo de la digestión.

En los seres humanos, la masticación corre a cargo de los dientes, principalmente de los molares, en colaboración con la lengua. El producto de la masticación es el bolo alimenticio.

La producción de los jugos digestivos

Las glándulas del sistema digestivo son de primordial importancia en el proceso de la digestión, porque producen tanto los jugos que descomponen los alimentos como las hormonas que controlan el proceso. Las primeras glándulas en actuar son las glándulas salivales. La saliva que producen contiene dos enzimas: la amilasa salivar o ptialina, que comienza a digerir el almidón de los alimentos y lo transforma en moléculas más pequeñas, y la lisozima, que actúa eliminando gran cantidad de bacterias, sobre todo bacterias tipo Gram positivas. Después que el estómago vierte los alimentos y su jugo

en el intestino delgado, los jugos de otros dos órganos se mezclan con ellos para continuar el proceso. Uno de esos órganos es el páncreas, que segrega jugo pancreático, rico en enzimas que descomponen los hidratos de carbono, las grasas y las proteínas de los alimentos. Otras enzimas que participan en el proceso provienen de glándulas de la pared intestinal o forman parte de ella. El hígado produce la bilis, otro jugo digestivo, que se almacena en la vesícula biliar.

Masticación: transporte de los nutrientes

La mucosa intestinal va absorbiendo los productos de la digestión. La absorción intestinal a nivel del intestino delgado se hace a través de vellosidades intestinales, las cuales absorben el quimo (bolo alimenticio tras pasar por los procesos del estómago). En el intestino delgado se absorben proteínas, lípidos. En el intestino grueso, se terminan de absorber todos los nutrientes que no fueron absorbidos en el intestino delgado, como agua y electrolitos.

Vitaminas

Otros integrantes fundamentales de nuestra comida que se absorben en el intestino delgado, son las vitaminas. Estas sustancias químicas se agrupan en dos clases, según el líquido en el que se disuelven: hidrosolubles (todas las vitaminas del complejo B y la vitamina C) y liposolubles (las vitaminas A, D y K).

Función rectal y defecación

El recto tiene dos funciones primarias, sirve como almacenamiento de las heces y la de expulsión de estas. Cuando esta capacidad de almacenamiento se excede, se produce un estímulo a los receptores de distensión que origina una contracción de la musculatura del recto y relajación de los esfínteres. Entonces el individuo inicia el proceso de defecación. La digestión es un proceso necesario e indispensable en los seres vivos.

1. Conteste sí o no según el contenido del texto. Comente los resultados con sus compañeros del grupo: **(Ejercicio)**

- a) Los alimentos cuando se ingieren están en una forma en la que el cuerpo puede aprovechar sus componentes para nutrirse _____

- b) La saliva contiene dos enzimas: la amilasa salivar y la lisozima. ____
- c) El almacenamiento y la expulsión de las heces son dos funciones primarias del recto. _____

2. ¡Sopa de letras bien digestiva para pensar, disfrutar y compartir!

¿Podría encontrar catorce palabras relacionadas con el aparato digestivo que están perdidas en esta sopa de letras? Aparecen en dirección vertical y horizontal. Trabaje en equipos si lo prefiere. **(Ejercicio)**

U	L	C	E	R	A	S	B	A	M
L	E	A	T	E	S	A	E	D	U
C	N	M	U	C	I	B	R	I	E
E	G	A	S	T	R	O	T	E	L
R	U	B	I	O	B	R	O	T	A
A	A	E	S	O	F	A	G	O	S
H	E	S	T	O	M	A	G	O	M
U	D	I	E	N	T	E	S	M	A
M	U	E	M	U	C	O	M	E	R
H	E	P	A	T	I	T	I	S	O

3. Preste atención a la escritura de estas palabras que aparecen en el texto anterior. Léalas en voz alta. Pida criterios sobre su pronunciación a sus compañeros. **(Ejercicio)**

- moléculas
- células
- absorbidos
- lisozima
- hidrosolubles
- liposolubles
- esfínteres
- glándulas salivales
- masticación

4. Busque las palabras en el texto y escríbalas en el cuadro según corresponda. **(Ejercicio y actividad)**. Explique los resultados.

A. Proceso mediante el cual los alimentos y bebidas se descomponen.

B. Es una parte de la función digestiva presente en una gran variedad de animales incluido el hombre.

C. Una de las dos enzimas que contiene la saliva.

D. Órgano rico en enzimas que descomponen los hidratos de carbono, las grasas y las proteínas de los alimentos.

E. Sustancias químicas que se agrupan en dos clases según el líquido en que se disuelven.

F. Almacenamiento y expulsión de las heces.

G. Produce la bilis que se almacena en las vesículas biliares.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
A											
B											
C											
D											
E											
F											
G											

5. Este texto ha perdido algunos conectores. Colóquelos convenientemente y así contribuirá a su adecuada comprensión. Lea el texto correctamente en voz alta **(actividad)**

La digestión en el ser humano es el proceso___el cual los alimentos y bebidas se descomponen en sus partes____pequeñas____que el cuerpo pueda usarlos como fuente de energía, formar_____mantener los tejidos.

6. Lea con atención el siguiente texto:

Gizela es angolana y estudia en Cuba. Ella cocina los alimentos con abundante sal y grasa. Le gusta la carne de cerdo bien frita, rechaza las ensaladas y su predilección por los dulces es obsesiva. Ha aumentado de peso considerablemente. Sufre además de intenso dolor en las articulaciones inferiores.

¿Qué opinas de los hábitos alimenticios de Gizela? Seleccione un compañero/a y preparen una propuesta de dieta para ella. **(Actividad y tarea)**

7. Escríbale un email a la mamá de alimenticios que lleva su hija en



Gizela y coméntele los hábitos Cuba. **(Tarea)**

8. Elabore dos preguntas derivadas

de estos temas:

- Masticación, transporte de los nutrientes
- Vitaminas.

Seleccione compañeros del grupo para que las respondan.

9. 0 ES 3 (tarea)

Sonría... si comprende.

Lo contrario

Mientras esperan ser atendidos por el médico, dos pacientes conversan:

- Pues yo, aunque me hace daño al estómago, cuando tomo café de noche no puedo dormir.
- A mí me pasa lo contrario, cuando duermo de noche, no puedo tomar café.

¿Se atrevería a crear un chiste relacionado con el sistema digestivo? Inténtelo, seguro lo logrará, no deje de leerlo y comentarlo con sus compañeros.

10. Interprete esta frase y relaciónela con su futura profesión. **(Actividad y tarea)**

“Los médicos deberían tener siempre llenas de besos las manos”.

José Martí (1853-1895) escritor y político cubano

CONCLUSIONES

La propuesta de técnicas (ejercicios, actividades y tareas) que se ofrece se fundamenta en el enfoque comunicativo, favorece la adquisición de información de nociones básicas sobre temas de salud en contextos reales y tareas pedagógicas que abarcan diferentes tipos de interacción entre el profesor y los estudiantes.

Su aplicación de forma oportuna, gradual y selectiva, según intereses, necesidades y posibilidades del estudiante ha alcanzado resultados positivos evidenciados en el mejoramiento de la competencia comunicativa de los estudiantes en los diferentes contextos en que interactúan. Su empleo permite la construcción del conocimiento de manera productiva, participativa y problematizadora con métodos de discusión, métodos de situaciones, juego de roles, de simulación y aprendizaje en parejas y otras formas de interacción.

Las experiencias descritas en la propuesta son solo huellas que afirman que el cambio no es algo que se pueda lograr de manera inmediata, pero si es la búsqueda de un camino para hacer posible la puesta en acción de la teoría y la práctica en la formación integral de sujetos cada vez más competentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Vygotsky L.S. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, Argentina: Editorial Pléyade; 1977.
2. Programas. Plan D. Curso Preparatorio, Español II, Posgrado de idioma español para especialidades médicas. Área de docencia e investigaciones. República de Cuba. Ministerio de Salud Pública.
3. Partido Comunista de Cuba (PCC). Lineamientos de la política económica y social del PCC y la Revolución. VI Congreso del PCC. La Habana, Cuba: Editora Política; 2012.
4. Roméu Escobar A. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación; 2007.
5. Pompa Montes de Oca Y, Pérez López I A. La competencia comunicativa en la labor pedagógica. [Internet]. Artículo. Universidad de Cienfuegos. Cuba. Revista Universidad y Sociedad. 2015. [Citado 19 diciembre 2019]. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?>

6. González Cancio, R.G. De la Didáctica General a la Didáctica de las lenguas extranjeras. En versión digital. Editorial Universitaria Pedagógica Varona-Publicaciones Científicas. ISBN: 978-959-7254-13-3. La Habana, Cuba, 2017.
7. Acosta Padrón R, Hernández Alfonso J. Didáctica interactiva de lenguas. Editorial Félix Varela. La Habana, 2007.
8. Ronda Pupo, J. El Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Maestría en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. 2015
9. Brown, 2007
10. Ibáñez J, Soto C. Manual sobre temas de salud. Ponencia presentada en la Segunda Jornada Científica Pedagógica de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana. 2017.

LOS ESTUDIOS DE LA LENGUA: PROFESIONALIDAD, SISTEMATICIDAD E IDENTIDAD

Autora: DraC. Regla C. Enríquez Hierro, regla.enrique@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para no Hispanohablantes de la Universidad de La Habana

RESUMEN

La adquisición de la lengua es un proceso continuo. Aunque se estudien asignaturas del perfil lingüístico en la Universidad, se requiere de su perfeccionamiento sistemático. Es responsabilidad de los profesores desarrollar actividades que lo estimulen y controlen para influir en la concientización individual y colectiva del perfil del profesional que forma, particularmente si es su labor es educacional. Todo profesor es un modelo lingüístico. El objetivo es: valorar la utilidad de los estudios de la lengua como base de la sistematicidad, la profesionalidad y de la identidad del claustro y de los estudiantes. El dominio de la lengua materna y extranjera constituye una necesidad cultural y una exigencia de la Educación Superior cubana, como parte de la formación de sus estudiantes de pregrado y postgrado. Su asimilación es un proceso multifactorial. El

cultivo de la oratoria y la escritura es una tarea sistemática por el valor comunicativo e identitario que adquiere en los profesionales de la Educación.

Palabras clave: estudios, lengua, sistematicidad, profesionalidad, identidad

SUMMARY

Language acquisition is a continuous process. Although it is studied at the university, it requires its systematic improvement. It is the teachers' responsibility to develop activities that stimulate and control them to influence individual and collective awareness of the profile of the professional they form, particularly if their work is educational. Every professor is a linguistic model. The objective is to access usefulness of language studies as a basis for systematicity, professionalism and identity of the staff and students. The command of the foreign mother tongue constitutes a cultural necessity and a requirement of Cuban Higher Education as part of its training of its loan and postgraduate students. Its assimilation it's a multifactorial process. The cultivation of oratory and writing is asystematic task due to the community value and identity that acquires in the professionals of Education.

Keywords: studies, language, systematicity, professionalism, identity.

"El cultivo de la lengua no es un lujo".
Max Figueroa

INTRODUCCIÓN

La lengua materna se adquiere desde la infancia con la familia como modelo inicial y se amplía con las relaciones sociales. Durante los estudios primarios, secundarios, preuniversitarios o técnicos, universitarios y postgraduados se cultiva el verbo para la comunicación oral y escrita. Se trabajan las habilidades: leer, hablar, escuchar y escribir. Para los profesionales de la Educación es fundamental el diálogo como herramienta para el logro de un discurso renovador y estimulante que promueva el aprendizaje y la orientación investigativa.

Todo profesor debe meditar sobre la calidad de su discurso para sensibilizar a los estudiantes en el dominio de las habilidades profesionales y dentro de ellas las

lingüísticas. Cada uno, independientemente de la asignatura que imparta, es ejemplo para el auditorio desde el modo de actuación.

En los planes de estudio de cada Universidad aparecen los estudios de la lengua como parte del currículo base o del optativo para pregrado. Son asignaturas que generan el desarrollo de estrategias de aprendizaje que potencien su futura labor.

En el postgrado, se proyectan las necesidades derivadas del proceso evaluativo anual. Al incorporarse a trabajar en la Educación Superior se exige la presentación en eventos y la publicación de los resultados investigativos de cada profesional.

En la Universidad de La Habana se estudia Redacción y composición para el cultivo de la expresión escrita de los estudiantes de diferentes especialidades. En la Facultad de Español para no hispanohablantes se imparte Lengua y Comunicación del I al VII para pregrado y La interculturalidad, Estilos de aprendizaje y desarrollo personal en la escuela del siglo XXI, Educación y cultura para el desarrollo e Introducción a la estadística en investigaciones lingüísticas como postgrado.

En la Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y del Deporte "Manuel Fajardo" se imparten Español Básico para el Curso por Encuentro, Comprensión y construcción de textos científicos como Optativa I en pregrado, Redacción de artículos científicos y ¿Cómo publicar en Acción? con el tema Recomendaciones para la construcción del texto científico en postgrado.

Se pretende como objetivo: valorar la utilidad de los estudios de la lengua como base de la sistematicidad, la profesionalidad y de la identidad del claustro y de los estudiantes.

DESARROLLO

En los estudios universitarios, todos los profesores tradicionalmente asumen la responsabilidad de ser modelos lingüísticos y de exigir a los estudiantes el dominio de la lengua. Desde el Ministerio de Educación Superior se orientó el Programa Director de la lengua materna como normativa para fortalecer las acciones existentes. Seguidamente se estableció como Eje transversal y posteriormente como Estrategia curricular, que es lo actual.

Para María Cristina Pérez Guerrero y su colectivo de autores "se considera a la estrategia curricular como un recurso pedagógico que se desarrolla en correspondencia con objetivos generales asociados a determinados conocimientos, habilidades y modos de actuación profesional esenciales en su formación; objetivos que no son posibles de alcanzar con la debida profundidad desde la óptica de una sola disciplina o asignatura académica; ni siquiera con planes de estudio parcialmente integrados, por lo que demandan la participación de varias, y en ocasiones, de todas las unidades curriculares de la carrera" (1)

Se trata de elevar la conciencia idiomática en los futuros Licenciados que utilizan la lengua para la comunicación. Desde el Plan de estudio se diseñan en las siguientes habilidades profesionales básicas:

El graduado de Lengua Española para No Hispanohablantes, al finalizar la carrera debe ser capaz de:

- Emplear adecuadamente la lengua española, sobre la base de la justipreciación y el respeto a la diversidad cultural, en diversas esferas de actuación, como vehículo de interacción sociocultural y como parte de su integridad ética.
- Desarrollar la competencia comunicativa en español (de forma oral y escrita) y del vocabulario técnico de la profesión como base para el desempeño de la didáctica del español como lengua extranjera.
- Aplicar, con sentido responsable y creativo, las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones a los campos de acción de la profesión, aquilatando su importancia e incidencia en el desarrollo de la competencia comunicativa (2).

Para el graduado de Cultura Física y Deporte se establece:

- Desarrollar una comunicación dialógica basada en el intercambio de opiniones y el respeto mutuo, con adecuada expresión oral y escrita.
- Interpretar información especializada en idioma inglés y comunicarse de forma coherente.

- Argumentar sus criterios y acciones profesionales sobre la base de las Ciencias Sociales y Psicopedagógicas y de las Aplicadas a la actividad física.
- Utilizar las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la búsqueda, intercambio y procesamiento de la información y como fuente de autoaprendizaje y autodesarrollo profesional.
- Emplear métodos y técnicas de investigación para identificar, definir, y solucionar problemas profesionales.
- Trabajar en equipo y saber sociabilizar con ética los diferentes criterios, con respeto al trabajo propio y al de los demás.
- Actuar con compromiso social y político en el ejercicio profesional institucional.

(3)

Dentro de las estrategias curriculares se encuentra la lengua materna e inglesa como soportes lingüísticos fundamentales para los estudios superiores.

Los profesores necesitan del diálogo para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Explican qué hacer y cómo hacerlo según la teoría y la práctica desde su comprensión; reflexionan sobre las causas de los errores y el modo de evitarlos desde la metodología establecida y corroborada, sustentada en el análisis de los resultados reales y la estadística que lo respalda; requieren del dominio del lenguaje técnico e icónico para el intercambio verbal y no verbal, tanto en las clases teóricas como en las prácticas, lo que propicia la interpretación adecuada de las órdenes de los ejercicios y de las actividades docentes.

Educarlos para la investigación requiere de la familiarización y del uso del texto científico como forma de comunicación superior que tiene sus normas, tanto para lo oral y lo escrito. El carácter objetivo, lógico, la redacción impersonal y el respeto a la terminología del diseño investigativo son elementos a tener en cuenta. Para Roméu Escobar (2005) se deben analizar en textos científicos las siguientes características:

- Objetivo dominio del lenguaje: sintaxis rigurosa, precisión en contenido, concisión en forma, sistematicidad terminológica (léxico especializado).

- Preferencia por uso de formas impersonales de construcción.
- Predominio de párrafos breves: evitar encadenamiento de subordinadas, ideas secundarias; uso de estructuras condensadas.
- Objetividad: 3raPS/orden lineal/modo indicativo/no diminutivos.
- Condensación sintáctica: formas no personales del verbo/oraciones simples/sustantivos y adjetivos de acción/construcciones nominales con predominio de sustantivos abstractos o sin artículos.
- Alta frecuencia de elementos recurrentes y marcadores discursivos: pronominalización, deícticos, modos conjuntivos que expresen relaciones, carácter impersonal y progresión temática (por lo tanto/a medida que/ hay que admitir que/es evidente que/con el fin de, etc). (4)

El cultivo de la lengua necesita de la lectura para la incorporación de modelos, de la sistematicidad para transformarlo, de la flexibilidad para asimilarlo, de la voluntad para entender las exigencias, de la responsabilidad para enfrentar las tareas y crecer con ellas. Todas las profesiones se prestigian por la perseverancia en su área del saber y se reconocen por la nobleza de su verbo y de su accionar, lo que se extiende a la identidad cultural de la nación. La Dra. C. Lidia F. Aguilera Valladares (2016) concibe la lectura como una práctica sociocultural.

La apertura al dominio del inglés en el país a través de la implementación de la política según el Marco Común Europeo, constituye un salto en la calidad del estudio de una segunda lengua. La creación de laboratorios de Idiomas, así como las nuevas metodologías para la enseñanza de las lenguas extranjeras, fortalece su aprendizaje.

Las Universidades asumen el reto lingüístico cada día, desde las aulas de pregrado y postgrado con la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, con los proyectos de investigación, los eventos, la producción científica de sus docentes y las revistas que los socializan.

Para el Dr. C Montaña Calcines (2016):

“Una Universidad lectora, una Universidad donde profesores y estudiantes comparten libros y lecturas es y será siempre una Universidad en la que sus estudiantes se preparan para ejercer mejor la civilidad; para participar y cimentar desde sus lecturas una sociedad más justa y equitativa.

Una Universidad en la que el libro está en manos de estudiantes y trabajadores y en la que se practican muy diversos modos de leer para desarrollar, ante todo, una lectura sensible, inteligente, crítica y creadora, es una Universidad en la que se garantiza el crecimiento humano y profesional de toda una sociedad.

Una Universidad donde se enseña a dominar la escritura como vehículo o herramienta imprescindible para la comunicación de disímiles saberes, sentimientos y emociones, es una Universidad en la que sus estudiantes aprenden a embarrarse sus labios, sus manos, sus mentes y sus corazones con el poder de la palabra que nos humaniza y civiliza. (...)

Si esta Universidad es, además, centro formador de maestros y profesores, debe ocuparse en transmitir que la enseñanza de la lectura y de la escritura se contagia desde la sabiduría y el amor, desde el ejemplo personal de cada uno de sus miembros (...)” (5)

Se aprecia el sentido humanista del desarrollo de las habilidades desde su necesidad comunicativa sustentada en las relaciones: profesor(a)-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-profesor, en la coherencia como principal cualidad de un texto y en la búsqueda de un mejor desempeño en la función social de cada cual.

José Martí expresó: "La mente es como las ruedas de los carros, y como la palabra: se enciende con el ejercicio, y corre más ligera" (6), por lo que leer y aprender requieren de un entrenamiento desde la infancia y durante toda la vida. Es preciso cultivar el interés por la lectura como medio para el conocimiento humano y su uso en la práctica cotidiana. El Apóstol cubano afirmó: "El que sabe más, vale más. Saber es tener. La moneda se funde, el saber no. Los bonos o papel moneda, valen más o menos, o nada: el saber siempre vale lo mismo, y siempre mucho. Un rico necesita de sus monedas para vivir, y pueden perderselo y ya no tiene modos de vida. Un hombre instruido vive

de su ciencia, y como la lleva en sí, no se le pierde, y su existencia es fácil y segura". (7) Se evidencia la perdurabilidad de lo que bien se aprende desde la motivación y la voluntad para crecer intelectualmente. El debate de su contenido fortalece el conocimiento, desarrolla las habilidades y capacidades de los participantes.

Cada lector asume un modo de actuación para asimilar los mensajes según su universo cultural. Los libros, en soporte de papel o digital, son muy valiosos para los seres humanos, porque pueblan la mente de ideas para satisfacer las necesidades intelectuales. Como medios de enseñanza permiten intercambiar su riqueza, contribuyen a divulgar los saberes hoy y siempre.

El profesor constituye un modelo para los estudiantes, según Roméu Escobar. Reflexionar sobre su realidad lingüística y establecer las metas para el enriquecimiento lingüístico es una tarea prioritaria desde los estudios universitarios.

Sobre el valor de la comunicación deben meditar profesores, grupos y estudiantes para crear la estrategia educativa de la brigada y de cada uno con tareas que estimulen el desarrollo. Entre los Pilares de la educación para el siglo XXI están: saber, saber hacer, saber convivir y saber ser, lo que promueve los objetivos grupales e individuales.

Como el trabajo con la lengua española e inglesa depende de muchos factores: necesidades individuales y colectivas, motivaciones personales y exigencias académicas, planificación y su cumplimiento, conciencia y control, se requiere de la combinación entre querer saber y aprender a hacer para crecer profesionalmente.

Para el mejoramiento de la comunicación profesional se deben establecer etapas:

- el pregrado desde la investigación y su presentación en seminarios, eventos y el Trabajo de Diploma
- el postgrado con Diplomados, Especialidades, Maestrías y Doctorados
- la tutoría a los estudiantes y a los aspirantes
- el estudio de proyectos e investigaciones para la elaboración de oponencias

En cada etapa se debe cumplir que:

Cada profesor o tribunal demuestre:

- el dominio de las habilidades comunicativas e investigativas,
- el valor de la orientación del trabajo investigativo para que sepan qué y cómo actuar, motivar hacia esta labor y obtener resultados satisfactorios,
- la importancia de la consulta bibliográfica en español e inglés como estudio independiente en cada clase,
- la utilidad del cultivo sistemático de la lengua materna e inglesa desde el estilo científico,
- el empleo de la tecnología en la clase,
- el valor de las presentaciones digitales (mal llamados power point) como apoyo a las exposiciones en seminarios, clases prácticas y en eventos posteriormente,
- el papel de la lectura en la formación cultural de los profesionales y su promoción desde su docencia,
- ser un modelo durante la exposición de sus resultados investigativos en los eventos de la Universidad o en la labor de oponente para propiciar el debate científico.

Cada profesor o tribunal vela:

- por la unidad contenido-forma en el discurso de cada estudiante,
- por la calidad y las limitaciones discursivas,
- por el avance individual y grupal de los estudiantes en la lengua materna e inglesa desde el estilo científico,
- como tutor por la práctica oral y escrita para la preparación previa a su primera exposición y otras sucesivas,
- porque los estudiantes participen en los eventos como observadores para aprender y como ponentes para entrenarse.

Los estudios postgraduados dependen de las necesidades individuales, ya sean por nuevas metas o en las carencias personales en determinados temas.

Dominar la oratoria y la escritura constituye un reto moral e intelectual para los profesores del deporte, que ayer saltaron las vallas, brillaron en la serie nacional, se alzaron en el tatami o en el ring de boxeo, triunfaron en la malla alta, dieron en el blanco, acertaron en la canasta o por aquellos que alcanzarán logros en los próximos años, personalmente o desde la instrucción de sus discípulos. Debe estar entre las aspiraciones del universitario -desde su formación continua-, porque su verbo revela su capacidad comunicativa en cada actividad que participe.

También debe ser una prioridad el cultivo y perfeccionamiento de la lengua para los que desde la Universidad de La Habana se preparan desde sus carreras para convencer con sus discursos en los tribunales y en sus promociones comunicativas, en los eventos en los que presentan sus logros científicos, en los noticieros y otros programas televisivos, en los estudios económicos y en todos los que ascienden las escalinatas con la confianza de ser hombres cultos.

Es responsabilidad de todos los profesores, incidir en la cultura lingüística de los estudiantes, de forma sistemática y progresiva.

CONCLUSIONES

El dominio de la lengua materna e inglesa es una exigencia de la Educación Superior cubana como parte de la formación de sus estudiantes de pregrado y postgrado.

El cultivo de la oratoria y la escritura es una tarea sistemática por el valor comunicativo e identitario que adquiere en los profesionales de hoy y del futuro.

La sensibilización de perfeccionar el discurso requiere de motivaciones personales, de exigencias académicas, de una planificación y su estricto cumplimiento, de conciencia y de control desde la combinación entre saber y aprender a hacer para el crecer profesionalmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Pérez Guerrero María Cristina, Suárez Fernández Maité, Carrasco Milanés Alina. Implementación de estrategias curriculares en asignaturas de segundo año de la Licenciatura en Enfermería, 2016. P.8.
2. MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Plan de estudio E. Universidad de La Habana. LENGUA ESPAÑOLA PARA NO HISPANOHABLANTES, 2019.
3. MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Plan de estudio E. Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo". La Habana, 2019. P.3.
4. Roméu Escobar A. Enseñanza de la comprensión y producción de textos científicos como problema interdisciplinario. Pedagogía 2005. Material de estudio del curso de superación. IPLAC. Ciudad Habana; 2005. p 26.
5. Montaña JR. Leer y escribir: ¡tarea de todos! La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2016. P10.
6. Martí José. Biblioteca americana. La América. Nueva York; enero de 1884, t. 8, p. 313.
7. _____ Educación popular, t.19. p. 375.

EL CICLO DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CONTEXTO CUBANO: ALGUNAS ACTIVIDADES

Autor: MSc. Irguens Gálvez De Lara, irguensgalvez@gmail.com

IPU Cristino Naranjo, La Habana

RESUMEN

El presente artículo propone diferentes ciclos de aprendizaje para la enseñanza de las lenguas extranjeras en Cuba. Para analizar, identificar y proponer actividades tanto en la clase presencial como en el estudio independiente de los estudiantes desde las diferentes etapas del ciclo de aprendizaje asumido. Se emplearon diferentes métodos científicos de carácter teórico y empírico que permitieron sistematizar las diferentes posiciones teóricas y metodológicas sobre el objeto de estudio y proponer actividades para las diferentes etapas del ciclo de aprendizaje que permitan llevar a los estudiantes

desde la corrección a la fluidez así como desarrollar habilidades comunicativas en la lengua extranjera.

Palabras claves: ciclo de aprendizaje, corrección, fluidez, etapas, comunicación

THE LEARNING CYCLE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR THE CUBAN CONTEXT: SOME ACTIVITIES

ABSTRACT

This article is intended to propose different learning cycles in foreign language teaching in Cuba. Different scientific methods have been used to analyze, identify and propose some activities to be completed in the classroom and beyond it depending on the learning cycle stage. Among the different scientific methods, the theoretical ones and the empirical ones may be mentioned since they allowed to systematize different positions and take stands and to propose activities through the different stages of the learning cycle which allow to take students from accuracy to fluency and to develop language skills.

Key words: learning cycle, accuracy, fluency, stages, communication.

INTRODUCCIÓN:

El aprendizaje de una lengua extranjera es de gran importancia para la población cubana hoy en día debido a que el turismo es una fuente de ingresos tanto para la economía nacional como para la individual de las personas que se comunican en uno o diversos idiomas. Además, el comercio con otros países, la colaboración económica y cultural así como seminarios, conferencias y eventos científicos han ido en aumento en los últimos años. He ahí, la necesidad de aprender una lengua extranjera por parte de la población cubana desde las edades tempranas.

El objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera es el desarrollo de la competencia comunicativa, término que es definido por varios autores, entre ellos: Savignon (1983) define la competencia comunicativa como la *“eficiencia funcional en el uso del lenguaje; la expresión, interpretación y negociación de significado que involucra la interacción de dos o más personas que pertenecen a la misma o a diferentes comunidades lingüísticas, o entre una persona y un texto oral o escrito”*; por su parte, Richards (2001) asume esta definición como *“la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en la comunicación en dependencia del contexto espacial y temporal, de los roles de los participantes, y de la naturaleza de la transacción que se produce”*.

En el campo de la didáctica cubana, Font (2006) contextualiza el término de competencia comunicativa a la realidad pedagógica cubana y expresa que es *“el desempeño del sujeto en su actividad verbal y no verbal en situaciones reales de comunicación que involucran la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito, en correspondencia con un contexto social determinado”*. En este artículo se asume la definición que Font propone en su tesis doctoral debido a que contempla la comunicación en una lengua extranjera en el contexto cubano desde sus particularidades.

Para el desarrollo de la competencia comunicativa, es necesario entender las dimensiones que la conforman: la dimensión lingüística, la dimensión sociolingüística, la dimensión estratégica, la dimensión sociocultural y la dimensión discursiva. Estos componentes se encuentran íntimamente relacionados y constituyen la base del enfoque comunicativo como concepción metodológica de la enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba debido a que este articula armónicamente las cinco dimensiones a diferencia de los métodos tradicionales que solo se centran en la dimensión lingüística de esta.

Para poder desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes que aprenden una lengua extranjera, es necesario seguir un ciclo de aprendizaje apropiado que contenga los principios de la enseñanza de lenguas extranjeras, que se adecue al enfoque comunicativo y que permita al estudiante transitar desde la corrección hacia la fluidez desde las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa y así comunicarse en las diferentes áreas de la actividad verbal en una lengua extranjera en diferentes situaciones y contextos.

El presente artículo tiene como objetivos: sistematizar las posiciones teóricas en torno a la categoría ciclo de aprendizaje, proponer actividades para cada una de las etapas del ciclo de aprendizaje para el desarrollo de la competencia comunicativa.

DESARROLLO

1. Fundamentos generales de la enseñanza de lenguas extranjeras

El Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA) de una lengua extranjera se compone de principios específicos de la didáctica específica de las lenguas extranjeras. La lengua

se enseña y aprende como un medio y a la vez como un fin (comunicarse) de ahí que la comunicabilidad es considerada como el principio rector en este proceso. Este se fundamenta en que la lengua es un medio de comunicación y no un conjunto de reglas gramaticales, un grupo de palabras o variante de pronunciación. (Antich, 1987).

Varios autores: Ur (1996) y Lock (1996) proponen el principio de la organización de los contenidos comunicativos en términos de funciones, nociones y estructuras lingüísticas. Los contenidos se organizan en dependencia de la función comunicativa conocida como actos del habla. Estas funciones, a su vez, se relacionan con temas, conceptos y estructuras lingüísticas que son necesarias para comunicar determinada función.

Antich (1987) y González Cancio (2007) abordan el principio de la accesibilidad el cual está relacionado con los criterios de facilidad y dificultad del material lingüístico que se estudia. Esta dificultad se eleva en dependencia de las operaciones que los estudiantes asimilan tras una cierta cantidad de repeticiones. Por tanto, es necesario dosificar el volumen de información a los estudiantes.

Por último, Antich y González Cancio, se refieren al principio de la solidez de los conocimientos, hábitos y habilidades. Este principio puede ser desarrollado mediante la ejercitación del contenido a través de un sistema de actividades a realizar así como su diseño, ejecución y control. Lo anterior presupone que el PEA de una lengua extranjera se estructura en diferentes estadíos, etapas o fases.

En la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, han existido varios métodos y enfoques. Brown (1994) refiere que un enfoque es un conjunto de ideas y concepciones sobre la naturaleza de la lengua así como su enseñanza y aprendizaje. Además, distingue al método como categoría independiente en que la lengua se enseña y aprende bajo un enfoque seleccionado y con actividades específicas seleccionadas destinadas a cumplir los objetivos.

En el mundo y específicamente en Cuba, la tendencia actual en cuanto a enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras está condicionada por el empleo del enfoque comunicativo. El enfoque comunicativo es un conjunto de concepciones relacionadas con la naturaleza de la lengua y su enseñanza-aprendizaje como reacción a los métodos tradicionales Gramática-Traducción y Audiolingual, entre otros.

Entre los distintos principios del enfoque comunicativo se destacan: el empleo de materiales auténticos ya sean orales, escritos o audiovisuales; una función comunicativa puede tener diferentes formas puesto que un mismo propósito puede comunicarse de diferentes maneras posibles; los estudiantes necesitan producir textos de manera coherente y usando elementos cohesivos en diferentes contextos y situaciones; la tolerancia a los errores es muy importante pues la corrección de estos desde diferentes maneras es parte del proceso de aprendizaje en el cual la práctica es de vital importancia.

En Cuba, el enfoque comunicativo se emplea en combinación con elementos del método Práctico-consciente. Este método se basa en que la lengua se aprende mediante la actividad práctica del estudiante en el cual la lengua oral tiene un carácter primario puesto que ello permite escuchar, hablar, leer y escribir. Consecuentemente, este presupuesto favorece el empleo de medios visuales, audiovisuales y auditivos así como tecnológicos para la asimilación del material lingüístico y elementos culturales y socioculturales. Esta combinación permite la formación de conocimientos, hábitos lingüísticos y desarrollo de habilidades comunicativas para el desarrollo de la competencia comunicativa en el que el estudiante es el centro del proceso en todo momento.

2. El ciclo de aprendizaje de las lenguas extranjeras

Para que el estudiante pueda transitar desde niveles de reconocimiento hacia la producción de manera correcta y fluida es necesario formar hábitos y desarrollar habilidades comunicativas en la lengua que se enseña y aprende. Esto puede lograrse si se sigue un ciclo de aprendizaje para el PEA de una lengua extranjera. Font (2006) define este término como: *“la secuencia de etapas sistémicamente organizadas que se siguen para lograr que los estudiantes se apropien de conocimientos lingüísticos y los transformen gradualmente en habilidad para el uso en la comunicación libre y espontánea”*. Esta definición se sustenta en la teoría de la actividad verbal en la cual se asume que el estudiante en el PEA y desarrollo de la actividad verbal transita por diversas fases: actividad consciente (atención a forma y significado), control consciente

(verificación de la comprensión y uso correcto), actividad automatizada (ejercitación), y dominio de la expresión espontánea.

Es importante destacar que no es lo mismo el ciclo de aprendizaje de los contenidos lingüístico-comunicativos que el ciclo de aprendizaje de una unidad porque una unidad puede enmarcarse en uno o más ciclos de aprendizaje. Los ciclos que a continuación se sistematizan se relacionan fundamentalmente con las habilidades productivas aunque las habilidades receptivas también pueden incorporarse tanto la comprensión oral o escrita como un medio y como un fin. Es importante que todas las etapas del ciclo de aprendizaje sean cumplidas dentro de la unidad de estudio.

A continuación se describen algunos ciclos de aprendizaje sistematizados por Font (1999):

- Modelo de Johnson (1982): ejercicios mecánicos; ejercicios mecánico-comunicativos y práctica comunicativa.
- Modelo de Hammerly (1982): ejercicios mecánicos con atención primaria a la forma, ejercicios significativos con atención a forma y significado y actividades comunicativas con atención primaria al significado.
- Modelo de Finnochiaro (1983): presentación de diálogos cortos, práctica oral de cada segmento del diálogo, preguntas y respuestas sobre el diálogo, preguntas y respuestas sobre experiencias personales según tema del diálogo, estudio de las expresiones comunicativas y estructuras lingüísticas, descubrimiento por parte de los estudiantes, reconocimiento de las estructuras comunicativas, actividades controladas y guiadas, actividades de producción oral, ejemplificación y evaluación.
- Modelo de Nunan (1989): ejercicios para desarrollar la habilidad o pre-comunicativos y ejercicios para aplicar la habilidad.
- Modelo de Crookes y Chaudron (1991): técnicas controladas, técnicas semi-controladas y técnicas libres.
- Modelo de Ur (1996): presentación, explicación, práctica secuencial y progresiva.

A partir del análisis anterior se concluye que existe una gran coincidencia entre los modelos anteriormente descritos debido a que tienen en cuenta la práctica tanto mecánica como comunicativa, es decir, se enfocan en corrección y en fluidez.

En Cuba y el mundo el modelo de Byrne: Presentación, práctica y producción (PPP) ha sido muy empleado durante varios años. Este proviene del audiolingualismo. Sin embargo Font (2006) diseñó un modelo para el contexto cubano bajo los presupuestos del enfoque comunicativo y bajo una concepción problémica.. (fig.1)



Fig. 1. Modelo de Font (2006)

Como puede apreciarse, este ciclo de aprendizaje consta de seis etapas bien definidas las cuales comprenden las etapas de los modelos sistematizados anteriormente y se le añade la última etapa de la práctica libre.

1. Práctica inicial comunicativa: En esta etapa se debe crear una necesidad real de comunicación en la que el alumno emplea los recursos de manera libre sin el uso obligatorio de alguna estructura sobre algún tema para de manera gradual para expresar sus ideas. Surge una contradicción que provoca una necesidad de comunicación mediante nuevos elementos y recursos. El profesor en esta etapa debe motivar, entusiasmar y guiar a los estudiantes.
2. Discusión y análisis del nuevo contenido: Estas contradicciones son situaciones problémicas que quedan en la mente del estudiante y esos ejemplos nuevos se aíslan con la ayuda del profesor y el estudiante descubre nuevas reglas. El profesor guía y facilita mediante preguntas y métodos problémicos a la comprensión del fenómeno.
3. Práctica controlada dirigida a la forma: Luego de la comprensión del fenómeno es necesario formar hábitos lingüísticos bajo la reproducción mecánica sin vacíos de

información de estructuras gramaticales, vocabulario y elementos de fonética y fonología de la lengua de manera precisa. Aquí juega un papel importante la corrección de errores los cuales deben ser tratados de manera inmediata.

4. **Práctica guiada:** En esta etapa el estudiante usa el nuevo material lingüístico sin que el profesor especifique que debe usarlo es decir de manera “casi comunicativa” se incorpora el componente sociolingüístico y el estudiante se enfrenta a vacíos de información, pero guiados con pistas. Además, el estudiante concientiza el contexto y elemento cultural y sociocultural de la lengua que se aprende. El proceso de corrección de errores debe hacerse sin interrupciones, el profesor anota los errores y los clasifica y corrige al final de manera muy cuidadosa.
5. **Práctica libre integradora:** En esta etapa el estudiante integra el nuevo conocimiento junto al que ya poseía de manera espontánea y libre sin guías a través de situaciones reales de comunicación en las diferentes habilidades comunicativas. El estudiante tiene un papel muy activo. El proceso de corrección de errores debe hacerse sin interrupciones, el profesor anota los errores y los clasifica y corrige al final de manera muy cuidadosa.
6. **Aplicación creativa:** Esta etapa se desarrolla de manera libre y creativa pero fuera de la clase. Los estudiantes aplican de manera creativa los conocimientos, hábitos y habilidades que han aprendido. Es muy importante que el estudiante cuente con una correcta y adecuada base orientadora que le permita ejecutar la tarea a realizar.

Como se puede apreciar, este ciclo de aprendizaje permite al estudiante transitar desde la primera etapa hacia la última logrando niveles de corrección aceptables hasta niveles de fluidez deseado y que el estudiante pueda comunicarse de manera competente.

Por su parte Góngora (2014) diseñó un ciclo de aprendizaje basado en el modelo de Font y concepciones de Sam (2001) sobre la clase invertida en la cual muchas actividades pueden ser realizadas en casa y destinar las más importantes al contexto del aula.

1. **Práctica comunicativa orientadora:** Esta etapa coincide con el modelo de Font y se le agrega que en esta el profesor orienta el estudio independiente de la unidad.

2. Análisis y práctica controlada de las funciones comunicativas y estructuras: Coincide de igual manera con las etapas dos y tres del modelo de Font. Esta se realiza en el aula y la mayor parte de ella en el estudio independiente.
3. Comprobación de la práctica controlada: Esta se realiza en el aula o fuera de ella mediante los recursos tecnológicos que cuentan los estudiantes y docentes. Se da tratamiento a la corrección de errores.
4. Práctica guiada en el encuentro presencial y en el estudio independiente: Coincide con el modelo de Font.
5. Práctica comunicativa en el encuentro presencial y en el estudio independiente: Esta etapa coincide con el modelo de Font.
6. Práctica creativa: Coincide con el modelo de Font.

3. Actividades para las distintas etapas del ciclo de aprendizaje en la enseñanza del inglés y portugués como lengua extranjera

Para continuar con una muestra de qué tipología de actividades se pueden realizar para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes en una lengua extranjera, es necesario entender qué se entiende por actividades. Thornbury (2006) plantea que es la categoría actividad no es más que un término general para describir lo que los estudiantes deben hacer empleando las formas lingüísticas que se enseñan en las diferentes etapas de cualquier curso. Agrega además que pueden incluirse diferentes sub categorías que van desde ejercicios hasta tareas y proyectos, así como cada una de las cuatro áreas de la actividad verbal.

Brown (1994) las define como técnicas y las subdivide en tres categorías ejercicios, actividades y tareas. Los ejercicios son actividades que involucran manipulación de manera controlada sobre las formas de la lengua. Thornbury (2006) y Richards (2002) coinciden con Brown en cuanto a la definición de ejercicios. Estos pueden ser orales y escritos. Los estudiantes pueden repetir palabras, frases y textos, transformar oraciones, unir columnas, corregir errores, traducir, ordenar oraciones y parlamentos, entre otras.

Las actividades en sí mismas pero de carácter pseudo-comunicativas Brown las define como una vía de interacción basada en pistas por lo que la situación que los estudiantes deben solucionar no depende de un modelo como en los ejercicios ya que los estudiantes poseen un nivel de independencia medio. Los estudiantes deben completar oraciones con vacíos de información, diálogos guiados, simulaciones entre otras.

Los tres autores anteriores coinciden en el empleo de tareas comunicativas. Coinciden en que las tareas son actividades en el aula enfocadas en la comunicación con las cuales se resuelve un problema de comunicación. Se desarrollan tareas con vacíos de información, juegos, discusiones, entre otras. Dentro de estas se encuentran los proyectos en los cuales los estudiantes deben usar la lengua para preparar y presentar un producto de manera oral o escrita.

Consecuentemente, el modelo de Font en sus diferentes etapas utiliza estas tipologías de actividades en dependencia de los objetivos a cumplir.

Para la primera etapa del ciclo de Font (el cual servirá de referencia para emplear) se sugieren tareas de comunicación sobre un tema. Generalmente se acompañan de un texto escrito u oral y luego una discusión sobre el tema. En muchos libros de textos aparecen a inicio de unidad. En el primer ejemplo (Interchange Intro) para la lengua inglesa se trata de una discusión sobre los medios de transporte más populares en Los Estados Unidos. En la segunda imagen (Falar, ler e escrever Português) se trata de una discusión y conversación sobre las imágenes. En ambos casos los estudiantes emplean los recursos que ya conocen hasta que surge la contradicción.

SNAPSHOT
Listens and practices.

Transportation in the U.S.
The Top Eight Ways to Get to Work

1. drive	2. walk	3. take the bus	4. take the subway
5. take the train	6. ride a bike	7. take a taxi cab	8. ride a motorcycle

Check (✓) the kinds of transportation you use.
What are some other kinds of transportation?





Vamos para a praia

— O tempo tem andado péssimo. Não chove há semanas e está muito abafado.
 — É, e ainda por cima esta poluição.
 — Neste fim de semana vou para a praia. Lá tem que estar melhor.
 — Boa idéia. Eu também vou. Lá eu me sinto bem. Os dias são muito claros e o céu é limpíssimo. Aqui, mal posso respirar.

a or an?
 10 What's this in English?
 Write a, an, or the plural noun.

1. a bag

an ice cream

3. keys

B. Relacione.

Ele	me	divertiram	às 6 horas.
Eu		levantava	com aquela faca
Ninguém	se	senta	no espelho
Nós		visto	no sofá
Você	nos	oiha	bem aqui. Por quê?
Eles		sentimos	muito na festa.
Ela	se	feriu	no banheiro.

Eu me sinto linda.

Present
 CLASS ACTIVITY Introduce your partner to the class. Show your poster and explain why you chose the pictures and words.

5 ROLE PLAY What's the problem?

Student A: You are returning an item to a store. Decide what the item is and explain why you are returning it.

Student B: You are a salesperson. A customer is returning an item to the store. Ask these questions:

III. Expressão escrita

Vão abrir um restaurante na esquina de sua casa. Você escreve para um jornal protestando, na seção "Escreve o leitor".

- Você mora em um bairro residencial.
- Ruas tranquilas. Só casas com jardins.
- Não há prédios altos.
- Não é zona comercial. Não é possível haver bares, restaurantes, lojas.

C. Complete estas frases.

1. Não posso ajudá-la porque tenho que _____
2. Ela não veio à festa porque teve de _____
3. O médico não vai nos atender hoje porque vai ter que _____
4. Para ser engenheiro você _____
5. Tran manter uma entrevista com aquele artista a gente _____
6. A gente _____ para dirigir em São Paulo.
7. Para levantar cobiça a gente _____

Para la segunda etapa generalmente se combinan la comprensión de lectura y de audición como un medio y la expresión oral en ejercicios de repetición, reconocimiento y deducción de reglas gramaticales, identificación de vocabulario y pronunciación. Estas actividades generalmente se realizan mediante diálogos y/o monólogos. Los estudiantes escuchan los diálogos y responden preguntas, luego repiten las conversaciones. Luego se aíslan los fragmentos con el nuevo contenido para su

análisis y discusión. Además, es muy común el trabajo con recuadros para la gramática.

La tercera etapa del modelo de Font inicia la práctica de la lengua con ejercicios pre-comunicativos o mecánicos en los que la repetición es muy importante. Pueden realizarse ejercicios sin vacíos de información individual y en parejas para internalizar el nuevo contenido. El énfasis está en la corrección. Muchos libros de texto y cuadernos de trabajo contienen suficientes ejercicios para internalizar la gramática, la pronunciación y el vocabulario. La corrección de errores se hace de manera inmediata.

En la cuarta etapa, el énfasis es la forma y significado, así como fluidez. Se realizan actividades pseudo-comunicativas con simulaciones y vacíos de información. Los estudiantes trabajan en parejas o en pequeños grupos o en actividades que involucran la clase completa. Los errores se anotan se corrigen al final de la clase o de la actividad, sin interrumpir a los estudiantes.

La quinta etapa del modelo en cuestión propone actividades mediante el uso de las habilidades comunicativas, es decir, tareas en las que el estudiante resuelve un problema. El estudiante se enfrenta a audios o videos, textos de lectura, conversaciones o discusiones, así como a la redacción de textos empleando el contenido de manera libre en situaciones reales de comunicación.

La última etapa del ciclo se realiza fuera del aula mediante proyectos que se orientan con tiempo y los alumnos emplean los recursos que ya conocen y los nuevos aprendidos. Estos requieren la colaboración con otros compañeros de estudio en la preparación de esta. Es importante tener en cuenta que estos proyectos se orientan en el aula y se discuten, luego se preparan por el estudiante y luego se discuten.

CONCLUSIONES

Para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, se hace necesario el empleo de un ciclo de aprendizaje que los transite desde los niveles de la competencia comunicativa en diferentes estadios. Estos modelos son válidos para

cualquier nivel que los estudiantes posean. Sin embargo, el modelo de Font y el de Góngora son consecuentes con el enfoque comunicativo y los principios de este, así como con los principios de la enseñanza de lenguas extranjeras los cuales han sido adaptados para el contexto cubano. Diversas actividades de pueden ejecutar para que los estudiantes puedan formar hábitos y desarrollar las habilidades comunicativas en la lengua que se aprende y que se enseña en las cuales los estudiantes transitan por diversas etapas para poder desarrollar la competencia comunicativa en la lengua extranjera que se enseña y que se aprende.

BIBLIOGRAFÍA:

Antich, R. (1987) Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. La Habana: Pueblo y Educación

Brown, D. (1994) Teaching by principles. New Jersey: Prentice Hall.

_____. (2000) Principles of Learning and Teaching. New York: Longman.

Finnochiaro (1983) The functional-notional approach: from theory to practice. La Habana: Edición Revolucionaria

Font, S. (1999) Conferencias sobre el Enfoque Comunicativo. Materiales para curso de diplomado en Metodología de la Enseñanza Comunicativa de las Lenguas, ISPEJV, Ciudad de La Habana.

_____. (2006) Metodología para la asignatura inglés en la secundaria básica desde una concepción problémica del enfoque comunicativo. Tesis doctoral. La Habana: UCPEJV

Gálvez, I. (2020) Alternativa metodológica para el desarrollo de habilidades comunicativas en Inglés con el apoyo de aplicaciones móviles en los estudiantes de 10° en los IPU de Marianao. Tesis en opción al título de máster. La Habana. UCPEJV.

Góngora, A. (2014) Metodología para el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés en la modalidad semi-presencial de la carrera Licenciatura en educación en lenguas extranjeras. Tesis doctoral La Habana: UCPEJV

González, R. (2009) La clase de lenguas extranjeras: teoría y práctica. La Habana: Pueblo y Educación.

Lock, G. (1996) Functional English Grammar. An Introduction for Second Language Teachers. – Cambridge: Cambridge University Press

Richards, J.C and R, Schmidt. (2001) Dictionary of language Teaching and Applied Linguistics Third edition. Lognman.

Savignon, S. (1983) Communicative competence: theory and classroom practice. Mass Addison Wesley

Thornbury, S. (2006) An A-Z of ELT: Macmillan

Ur, P (1996) A course in language teaching methodology. Sydney: National Center for language.

EL PROCESO DE PERFECCIONAMIENTO DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS EN CUBA. EL DESARROLLO DEL INGLÉS CON FINES MÉDICOS EN LA UNIVERSIDAD MÉDICA.

Autora: Dra.C Mayelin Bosque Cruz, bosquec@infomed.sld.cu

Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río

RESUMEN

El presente trabajo está dirigido al análisis de las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés con fines médicos en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río para contribuir a su perfeccionamiento. A través de los años, la enseñanza del inglés en las ciencias médicas ha sido objeto de constante estudio para optimizar dicho proceso y que este resulte una herramienta eficaz para la superación profesional y la comunicación del profesional de la salud en disímiles contextos. El tránsito por los diferentes planes de estudio ha conllevado al perfeccionamiento de los objetivos de la enseñanza del idioma inglés en las diferentes carreras y a su vez al empleo de diferentes métodos, así como de bibliografía básica. En el transcurso de las etapas se ha intencionado un ajuste de dicha enseñanza a estándares internacionales donde el centro del aprendizaje es el estudiante, el para qué aprende y el cómo aprende.

INTRODUCCIÓN

A partir de 1959, con el objetivo de contribuir a la formación integral del profesional, el estado cubano llevó a cabo una reforma universitaria en 1962 “La Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba”, la cual expresa la necesidad de introducir el idioma inglés en todas las carreras universitarias. Desde ese momento, dicha disciplina formó parte del currículo de las especialidades técnicas y médicas.

La enseñanza del idioma inglés, en la educación superior (ES) y en la educación médica superior (EMS), ha transitado por diferentes etapas, dirigidas al perfeccionamiento de la disciplina Inglés para alcanzar su ordenamiento y uniformidad en el currículo de las carreras universitarias.

DESARROLLO

El análisis de las etapas ha permitido la caracterización de cada una de ellas:

Etapas 1962-1982: En la ES la enseñanza del IFE se apoyaba básicamente en el uso del método gramática-traducción y partía de una definición poco precisa sobre cómo los contenidos debían transmitirse, de ahí que los cursos, de acuerdo con Corona, M.D. (1988:22), se desarrollaran de forma anárquica, con una determinación muy personal por parte del profesor de lo que debía enseñar y cómo enseñarlo, al no existir uniformidad en el número de semestres ni de frecuencia semanal y a veces ni siquiera dentro de una misma carrera (al brindar como opción varios idiomas), ni homogeneidad

en el nivel de partida de los estudiantes, al no existir de forma declarada un objetivo terminal.

Según Escobar, M. (1990) cit. por Cabrera, J.S. (2004:25), el análisis de los programas y las deficiencias detectadas en su aplicación condujo a un amplio plan de perfeccionamiento escolar impulsado por el Ministerio de Educación Superior (MES) en el año 1976.

Se comenzó el plan de estudio A del plan de perfeccionamiento de la ES donde se reestructuraron los programas, concebidos a partir de un sistema de conocimientos que implicaba básicamente el tratamiento y ejercitación de estructuras gramaticales y lexicales a nivel oracional; se estableció además y definitivamente, el carácter obligatorio de la enseñanza de la lengua extranjera a las especialidades no filológicas.

En la EMS, el carácter social de la enseñanza determinaba el tipo de médico a graduar. El plan de estudio A se concibió para llevar a los estudiantes por los caminos de una enseñanza práctica, activa y planificada hacia metas establecidas acorde con las transformaciones en el orden social.

En esta etapa, se utilizaron diversos materiales para la impartición de la asignatura hasta 1965 que se implementaron los libros Inglés I, Inglés II, Inglés III e Inglés IV elaborados por profesores del Instituto Superior de Ciencias Básicas y Preclínicas (ISCBP) "Victoria de Girón". En opinión de la autora dichos textos se centraban, fundamentalmente, en la habilidad de lectura y traducción y dejaban un espacio reducido para el desarrollo de las restantes habilidades comunicativas.

En el curso 1978-1979 comienza la docencia de pregrado en Pinar del Río con la asesoría del ISCBP. En el curso 1979-1980 se confeccionó el programa de la disciplina Inglés y se introdujo el enfoque comunicativo para la enseñanza del idioma inglés en Cuba; se concibieron los primeros programas de IFE por los especialistas como "cursos de lectura" y fueron utilizados, en los primeros años de las carreras universitarias, con el fin de proporcionar las habilidades necesarias para la comprensión de lectura de artículos y textos científicos.

En el año 1982, al crearse el Destacamento de Ciencias Médicas "Carlos Juan Finlay", se establece como objetivo general de la disciplina Inglés en la carrera de Medicina

que, “el Médico General Básico utilice el idioma inglés en el ejercicio de la profesión, en el extranjero y en su desarrollo integral” MINSAP, (1989).

- En esta etapa la enseñanza-aprendizaje del IFM se encaminaba, fundamentalmente, a desarrollar en los estudiantes habilidades de comprensión e interpretación de textos científicos.
- Se caracterizaba, además, por el empleo de un método de aprendizaje pasivo con escasa o nula participación de los estudiantes en el proceso. Los contenidos impartidos no varían, y los elementos del modo de actuación profesional no están presentes como centro para el desarrollo de la comunicación profesional.

Etapa 1982-1999: En el plan de estudio B, la disciplina Inglés se concibió sobre la base de un mismo objetivo: el desarrollo de la habilidad de lectura para su actualización científico-técnica; su aplicación llegó a ser extendida de la misma forma para todos los Centros de Educación Superior (CES), utilizando como material didáctico la serie Training in Effective Reading Hernández, A. (1982) en el primer año de todas las especialidades, incluidas las pedagógicas, seguida por las series Readings on Social Sciences, Readings in Technology y Readings for Science Students.

A pesar de la práctica realizada con el nuevo plan de estudio, todavía no se lograba sistematizar la presentación de los contenidos de la enseñanza del IFE de forma tal que pudiera garantizar totalmente los objetivos propuestos en los programas. De acuerdo con el criterio de Cabrera, J.S. (2004:27), se debió, entre otros factores, al énfasis en el desarrollo de habilidades puramente lingüísticas por encima del desarrollo de operaciones mentales e intelectuales como la observación, la comparación, la síntesis y la deducción.

En el plan de estudio B, en la EMS, se trabaja en el perfeccionamiento del programa de la disciplina Inglés, con el objetivo de preparar a los futuros profesionales de las Ciencias Médicas, para cumplir sus funciones de manera más íntegra en cualquier lugar del mundo.

La disciplina se orienta al uso del enfoque comunicativo, al sustentarse en las necesidades lingüísticas y de comunicación de los estudiantes; en ella predomina el uso

del lenguaje apropiado para realizar las actividades, obtener y brindar información con referencia a las situaciones de la vida real o simulada.

Según W. Brown en Garbey, E. (2007) cit. por Ronquillo, E.M., (2010:14) con la introducción del enfoque comunicativo tuvo lugar un viraje total de ideas estructuralistas a funcionales. Las técnicas del idioma están diseñadas para involucrar a los estudiantes en un uso pragmático, auténtico y funcional del lenguaje con propósitos claramente definidos.

Según criterios de los profesores de la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río, la utilización de la serie Kernel significó una revolución dentro de la enseñanza del idioma inglés; esta se consideró como el primer acercamiento real a la enseñanza del idioma inglés con un enfoque comunicativo, al introducir aspectos culturales como uno de sus grandes aciertos.

A finales de la década del 80 e inicios de los 90, se introdujeron los libros de texto para la enseñanza de IFM Practical Medicine y Practical Surgery en el cuarto año y se prescindió del libro Kernel Lesson Intermediate para el primer semestre de ese año y para el quinto año se comenzó a utilizar el texto Medically Speaking.

La autora de la presente investigación considera necesario destacar que, aunque resultó un período relativamente extenso, no se suscitaron cambios significativos en el proceso, objeto de investigación, en cuanto a los indicadores adoptados para el análisis; entiéndase, objetivos de la enseñanza, contenidos a impartir incluido el modo de actuación profesional, el método de enseñanza utilizado y el papel del profesor y del estudiante en el proceso.

- La tendencia fundamental en la etapa es la invariabilidad del método.

Etapa 1999-2005: A partir del curso 1999-2000, la enseñanza del IFE en Cuba continuó con profundas transformaciones a nivel curricular y metodológico. La ES se empeñaba en dirigir sus esfuerzos a lograr mejores resultados en términos de aprendizaje del idioma inglés y, además, alcanzar un desarrollo armónico y balanceado de la expresión oral y escrita junto al desarrollo de la comprensión lectora y auditiva.

Con el advenimiento del plan de estudio C, se promovió un nuevo programa para la disciplina Inglés basado en el enfoque comunicativo y una estrategia metodológica, denominada Programa Director de Idiomas (PDI) dirigida a la utilización del inglés como instrumento de estudio y trabajo profesional e impulsar la universalización de la lengua extranjera en el currículo universitario Corona, M.D. (1988:65).

El objetivo terminal constituyó el modelo pedagógico del profesional de acuerdo con el encargo social: “Que el futuro profesional sea capaz de utilizar las diversas fuentes de referencia y las publicaciones científico-técnicas en idioma extranjero, de evaluar críticamente la información extraída y de resumir dicha información claramente y con precisión” Corona, M.D. (1988:68).

La implementación del PDI trascendió los marcos tradicionales de la enseñanza del idioma inglés, al insertarse armónica y sistemáticamente en el currículo de las diferentes carreras, al participar todo aquel responsabilizado con la formación del estudiante, lo cual incidió en que dicha enseñanza alcanzara fases superiores a nivel nacional.

En la EMS, el plan de estudio C continuó el perfeccionamiento del programa de las disciplinas incluyendo la disciplina Inglés, donde se introdujeron cambios en cuanto a la literatura docente para los diferentes años en los que se imparte.

En el curso 1999-2000 llega a los CEMS la serie Changes, en sustitución de la serie Kernel. En lo referente a los programas de IFM, se mantienen vigentes los textos Practical Medicine y Practical Surgery. En el 2005 se introdujo una nueva serie Visión, de factura nacional, para el inglés general y no variaron los textos para la enseñanza del IFM.

A pesar de la influencia del Enfoque Comunicativo, la implementación del PDI, la enseñanza centrada en los estudiantes y la búsqueda de bibliografía adecuada en el proceso, objeto de investigación, la autora considera que existe una tendencia hacia:

- Los objetivos y contenidos del PEAFIM se dirigieron hacia la instauración de la comunicación donde prevaleció lo lingüístico y no se integraron con las actividades o funciones que realiza el médico en su labor.

- El trabajo interdisciplinar se mantuvo insuficiente para contribuir con la enseñanza del IFM como proceso desarrollador, a partir de la consideración de las necesidades e intereses de los estudiantes de acuerdo con el encargo social.

Etapas 2005-actualidad: La ES comenzó la implementación del plan de estudio D y del nuevo programa de la disciplina Inglés, propuesta que surge sobre la base de concepciones didácticas renovadoras que enfatizaban la necesidad de un enfoque más humanista, integrador e interdisciplinario Díaz, G. (2000), la consideración y potenciación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes Cabrera, J.S. 2004), el papel de la tarea comunicativa especializada González, I. (2005), entre otros aspectos, según González, I. (2015:19).

A partir del curso 2015-2016, comienza la implementación de la estrategia de perfeccionamiento de la enseñanza del inglés en las universidades pertenecientes al MES, las cuales adoptan el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como la base común que orienta la política nacional en lo referente al diseño de estándares, cursos de lengua extranjera presenciales o virtuales, instrumentos de evaluación, metodologías de enseñanza y materiales didácticos. Todo ello permite operar a nivel nacional con los parámetros del MCER como referentes que posibilitan enseñar y evaluar los avances en el aprendizaje del inglés, como lengua extranjera, frente a otros países e introducir parámetros internacionales de medición y alineación al contexto nacional.

En la EMS se transitó por el plan de estudio C al plan de estudio C perfeccionado y de ahí al plan de estudio D y el plan de estudio E vigentes hasta la actualidad. En el curso 2008-2009 se introdujeron dos libros para la enseñanza del IFM: English Through Medicine I (cuarto año) y English Through Medicine II (quinto año). Ambos libros poseen una guía metodológica para su impartición, al utilizar el enfoque basado en tareas, donde se presenta una tarea a los estudiantes a partir de situaciones propias del contexto médico y que sirvan de base para la solución de problemas. Según Garbey, E. (2007) cit. por Ronquillo, E.M. (2010:15), “el logro principal de este enfoque es el uso del idioma y la comunicación para realizar una tarea con un enfoque estudiante-

céntrico, al lograr que el alumno se sienta involucrado y, por consiguiente, más motivado.”

De acuerdo con lo convenido en el informe de la subcomisión de estrategias curriculares de la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana (UCMH) en el 2009, se estableció una propuesta denominada estrategia curricular de idioma inglés (ECI) con el propósito de involucrar a las restantes disciplinas en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

La ECI tiene como objetivo primordial imprimirle un carácter interdisciplinar al proceso de formación de médicos de manera general y de manera particular al PEAlFM. Su pertinencia radica en la orientación de tareas a desarrollar en cada nivel organizativo según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y los contextos donde se desarrolla dicho proceso.

En el documento “Las metas regionales en materia de recursos humanos para la salud 2007-2015”, se aboga porque se realicen esfuerzos sistemáticos para "estabilizar una fuerza laboral competente, culturalmente apropiada y motivada". Establece además la falta de relación entre la oferta del mercado de trabajo y la carencia de recursos humanos que atiendan las necesidades de salud de grandes sectores de población, el cual es uno de los principales problemas que fundamentan el debate que dio lugar a su formulación.

Es favorable e indiscutible el desarrollo alcanzado en el proceso, objeto de investigación. Las transformaciones sucedidas señalan una enseñanza a tono con las exigencias y necesidades sociales, sin embargo, estas mismas exigencias demuestran la urgencia de continuar su perfeccionamiento a favor de los recursos, necesidades, motivaciones, características de los estudiantes y ajuste a estándares internacionales para su servicio en el contexto foráneo de acuerdo con el modo de actuación profesional del médico.

CONCLUSIONES

A través del análisis realizado, el PEAlFM, a través de su evolución histórica, denota las siguientes tendencias:

- Los objetivos transitan desde el trabajo con el texto escrito y el trabajo con la gramática traducción, hasta el enfoque comunicativo y la atención didáctica de las habilidades comunicativas (expresión oral y escrita y comprensión auditiva y lectora).
- Los contenidos varían en correspondencia con los objetivos pero siempre relacionados con la enseñanza-aprendizaje de temas generales y médicos.
- Existe una tendencia a la evolución cualitativa de los métodos que van desde los estructuralistas hasta enfoques basados en las necesidades y aspiraciones de los estudiantes, como es el caso del enfoque comunicativo y sus variantes metodológicas, el enfoque basado en tareas y centrado en el estudiante.
- El papel del estudiante en las últimas etapas del período que se analiza muestra un protagonismo que indica un desarrollo en el PEAIFM al tener en cuenta los intereses y necesidades comunicativas del estudiante y centrar el trabajo didáctico en la satisfacción de estas demandas.
- El papel del profesor se considera activo en todas las etapas pero su protagonismo en el aula varía según el método empleado, pues tiende a centrar su labor en la colaboración y mediación con los estudiantes y su aprendizaje en la medida que se introduce el enfoque comunicativo.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, L.F. (2011). La competencia comunicativa en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés con fines específicos en la carrera de estomatología. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Santiago de Cuba.

Arroyo, M. (2001). La superación profesional de los profesores universitarios en la disciplina de idioma inglés su perfección y aplicación en la UPR. Tesis doctoral. CECES. UPR.

Barrera, G. (2010). Metodología para el desarrollo de habilidades gramaticales en estudiantes del primer año de la carrera de Lenguas Extranjeras de la UCP "Rafael María de Mendive". Tesis presentada en opción al grado académico de Máster en Lengua Inglesa, Mención Didáctica.

Barrows, H.S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods, en *Medical Education*, 20/6, 481–486.

Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. En *Second Language Teacher Education*. Eds. Jack C. Richards y David Nunan. New York: Cambridge University Press.

Bassedas, E., Huget, T., Solé, I. (2000 [1988]): "La etapa de educación infantil", en Aprender y enseñar en Educación Infantil, Barcelona: Graó, capítulo 2.

Beau, F. (1987). Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Benítez, A. (2010). Estrategia metodológica para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés, para estudiantes de 4to año de Medicina de la Universidad Médica "Dr. Ernesto Che Guevara de la Serna" de Pinar del Río. Tesis en opción al título académico de Máster en Educación.

Cabrera, J.S. (2004). Fundamentos de un sistema didáctico para la enseñanza del IFE centrado en los estilos de aprendizaje. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba, p, 18, 63, 64.

Cabrera, J.S. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. Disponible en: <http://www.rioei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf>. [consultado 17 marzo del 2010]

Chacón, C. (2003). Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva Mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de Educación básica: evaluación de una experiencia. Acción Pedagógica, 12(2), 104-113.

Coffey, B. (1994). "ESP: English for Specific Purposes" en Language Teaching 17/1, (2-26), comunicación presentada en la conferencia New York Library Association Annual Conference, del 23 al 27 de octubre en NY: Saratoga Springs.

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

Colectivo de autores. (1989). Programa de la Disciplina Idioma Inglés. Carrera de Medicina. Dirección de Docencia Médica Superior. MINSAP.

Consejo Superior de Universidades (1962) La Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba.

Delgado G. (1990) Historia de la enseñanza superior de la Medicina en Cuba 1726-1900. Editorial Ciencias Médicas ed. Habana: Consejo Nacional de Sociedades Científicas. MINSAP.

Delmastro, A.L. (2005). El uso del Portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: Perspectiva del docente. Revista Investigación y Postgrado, Vol. 20 N° 2. 2005 (187-211)

Díaz, G. (2000). Hacia un enfoque interdisciplinario, integrador y humanístico en la enseñanza del inglés con fines específicos: un sistema didáctico. Tesis doctoral. CEPES-UH. Cuba.

Díaz T. (1998) Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico en la Educación Superior. [Doctorado]. Pinar del Río: UPR Hermanos Saiz.

_____. (1998) .Temas sobre pedagogía y didáctica de la educación superior. CEDAI, UNISARC, 1ra Edición. Colombia

Fariñas, G. (1995). Maestro, una estrategia para enseñar. La Habana: Editorial Academia.

_____. (2007). Psicología, Educación y Sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano. La Habana: Editorial: Félix Varela, p, 157, 167, 169, 170,172.

Fariñas, G & De la Torre N. (2002). La otra cara del didactismo: el síndrome del burnout. Alternativas para su abordaje. La Habana: Revista Educación N° 108, enero-abril.

Galperin P. Y. (1986) Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En: Antología de la psicología pedagógica de las edades. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Galvañy, M.M. (2011). ¿Se puede desarrollar la competencia comunicativa utilizando un juego didáctico de mesa? Cuadernos de Educación y Desarrollo Vol 3, N° 27 (Mayo 2011)

Garbey, E. (2007). Revisiting some Foreign Language Teaching Methods and Approaches. A Journal of English Language Teaching in Cuba, 2025. 20-25

García, B (2004) Temas de introducción a la formación pedagógica. Ed. Pueblo y Educación, pp. 324- 325.

González, I. (2015). Concepción pedagógica del proceso de formación en inglés con fines específicos en la carrera de Ingeniería Forestal mediante las artes. Una estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río. Tesis doctoral. CECES. UPR.

González, L. I. (2005). Fundamentos del proceso-docente educativo de la Disciplina Inglés con Fines Específicos para las carreras económicas centrado en la tarea comunicativa desarrolladora especializada: una propuesta didáctica. Tesis presentada en opción al grado académico de Máster en Ciencias de la Educación. UPR.

Hunter A. (1997). The development of the teaching of English in Medical Sciences in Cuba. Conferencia en el Taller metodológico “English for Specific Purposes and The Teaching of English as a Foreign Language”.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1990). English for Specific Purposes: A learning-Centred approach. New York: Cambridge University Press.

Majmutov, M. (1983). La enseñanza problémica. Moscú: Editorial Progreso.

Mijares, L. et al. (2006). Los modelos pedagógicos del siglo XX. Sus corrientes ideológicas. Trabajo final del módulo Filosofía de la Educación del doctorado curricular del ISP de Pinar del Río. Ponencia en soporte digital.

Mijares, Z (2009). Técnicas y procedimientos para el desarrollo de la dimensión estratégica de la expresión oral del inglés en preuniversitario. Trabajo de curso. Documento digitalizado

Ministerio de Salud Pública. Cuba. (2009) Programa de estudio de la Disciplina (Propuesta) Vicerrectoría de Desarrollo Comisión Central para el perfeccionamiento del Plan de Estudio de Medicina. ISCM-H. Disciplina inglés. Cuba. Ministerio de Salud Pública

Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford, OUP.

_____. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press.

Nunan, D. & Lamb, C. (1996) *The Self- Directed Teacher, Managing the Learning Process*, Cambridge University Press.

Plan de estudios de Medicina. Resultados del Perfeccionamiento. (2010)

EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN EN FUNCIÓN DEL TRATAMIENTO DEL ERROR PARA POTENCIAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN IDIOMA ESPAÑOL

Autora: MsC. María Eugenia Martínez González, maria.martinez@fp.sld.cu

Facultad Preparatoria de la UCNH, La Habana, Cuba

Resumen

El presente trabajo es resultado de un taller que se impartió a los profesores del de la disciplina de Idioma Español y otras disciplinas no filológicas.

Se ofrecen consideraciones pedagógicas, didácticas y metodológicas, como sustento para dirigir de forma conveniente para el proceso de enseñanza –aprendizaje del idioma español. El idioma español como lengua extranjera interactúan varios elementos que resultan importantes para la asimilación y un adecuado estudio del idioma. En este proceso, el dominio de los contenidos de la nueva lengua, por parte de los estudiantes, se hace muy difícil, y se cometen errores que en ocasiones impiden el uso adecuado de la lengua. Esto implica que los profesores, en el proceso de profesionalización incluyan todo lo referido al error en las clases y cómo trabajar, contribuir así a que los estudiantes logren llegar hacer comunicadores competentes y prepararlos para su vida social y profesional.

Palabras claves: curso preparatorio, profesionalización, el error.

The present work results from a workshop that was given all of the professors of the Apartment of Spanish Language and of subjects of study no philological.

Pedagogic considerations, didacticisms and methodological, like sustenance to direct of convenient form for the process of teaching volunteer – learning of the Spanish language. The Spanish language like foreign tongue several elements that prove to be important for assimilation and an adequate study of the idiom interact. In this process, students' dominion of the condenses of the new tongue, for part, he becomes very difficult, and they commit errors that at times impede the use made suitable of the tongue. This implies for professors, in the process of professionalization to include all of the referred to the error at classrooms and how working, contributing thus to that students get through making competent communicators and to prepare them for his social life and professional.

Key words: Preparatory course, professionalization, the error.

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Cuba, comenzó en la segunda mitad del siglo XX, según refiere, Valdés Bernal (2000), en su libro *Antropología Lingüística*, donde hace una valoración en cuanto a los estudios y la enseñanza de la lengua española en Cuba, expone que el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Cuba tiene sus antecedentes en los cursos de español que se pusieron en práctica para satisfacer las necesidades comunicativas del personal científico-técnico que arribó al país a partir de los años 70, proveniente de los países del llamado “campo socialista”; época en que se creó para la escuelas de idiomas una metodología basada en el método audiolingual, que además de comprender la enseñanza de la lengua antes mencionada, contemplaba la enseñanza del alemán, ruso, francés e inglés. Estos cursos se reconocían con el nombre de la asignatura: *Práctica Integral de la Lengua extranjera* En la década del 60 cobra gran prestigio la salud pública cubana a nivel internacional, y empezaron a ingresar a nuestro país estudiantes extranjeros no hispanohablantes para estudiar carreras de medicina en nuestras universidades. Por lo que se creó una facultad en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, en lo que se refiere a Facultades Preparatorias en el país. A partir de la década del 60 del siglo XX se imparte español como lengua extranjera en esta casa de altos estudios. Se incluye también ruso, alemán, búlgaro y también español.

La gran afluencia en los años 1970 y 1980 de estudiantes extranjeros para cursar sus estudios en las universidades cubanas condujo a las Facultades de Preparatoria, las cuales tienen como objetivo principal el de preparar en el idioma español a dichos estudiantes para que puedan enfrentar los requerimientos de las diferentes especialidades que vienen a estudiar en los Centros de Educación Superior del país. Según Pi-nos Acosta “El curso preparatorio con un carácter práctico transmite al estudiante las bases conceptuales para lograr la competencia comunicativa, la comprensión e inter-acción de textos de idioma español en sus manifestaciones oral y escrita”. (1).

El tratamiento del error en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma español, es un problema aún no resuelto. Esto implica que el profesor debe estar capacitado con conocimiento teórico, didáctico, metodológico y científico, para dirigir convenientemente este proceso. El objetivo del trabajo es capacitar a los profesores de la Facultad Preparatoria para trabajar desde el punto didáctico el error en el proceso de enseñanza - aprendizaje del idioma español y preparar de forma efectiva a los estudiantes para su vida social y profesional.

La propuesta se sustenta en la dialéctica materialista marxista como método general de la ciencia, como basamento teórico. Las indagaciones teóricas realizadas fueron: Análisis documental, la sistematización, el enfoque sistémico, la modelación. Se utilizó el método científico el dialéctico materialista, así como los métodos del nivel teórico e empírico. Los métodos empíricos empleados fueron: observación, el análisis de documentos, la entrevista e investigación-acción-participativa.

Como resultados se constató la motivación de los profesores, para ampliar y aplicar nuevos conocimientos y técnicas, así como una metodología que permitió ir erradicando los errores en aras de elevar la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Desarrollo

El proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma español en el curso de preparatoria 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. De igual forma la disciplina coadyuva a la formación integral del estudiante, pues él mismo se apropia de los conocimientos básicos del idioma español en el medio lingüístico, independientemente de su mayor o menor relación con los nativos, lo que les permite que se establezca una relación intercultural, prometiéndoles el conocimiento de la lengua española con la norma cubana.

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, el error ha tenido un valor diferente y se le han atribuido distintas causas en función de la teoría del

aprendizaje y la teoría psicolingüística vigentes en un determinado momento. En términos generales, hasta finales de los años 60 del siglo XX los diversos métodos pedagógicos se habían caracterizado por llevar a cabo una corrección de errores sancionadora e intentar evitar a toda costa su aparición.

Desde el conductismo, se consideraba que los errores se producían por no adquirir hábitos correctos, mientras que la corriente de análisis contrastivo partía de la base de que tales errores eran el resultado de la interferencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de la lengua meta. La publicación del citado artículo de S. P. Corder impulsó el desarrollo en los años 70 de la corriente de análisis de errores y supuso un cambio de valoración del error.

Desde esta perspectiva y con las posteriores aportaciones de los estudios realizados en el marco de la teoría de la interlengua y de la adquisición de segundas lenguas, el error ha pasado a considerarse como un elemento activo y necesario en el proceso de aprendizaje, lo cual ha provocado un cambio de actitud respecto a la corrección sistemática que caracterizaba a los primeros métodos. En la actualidad, el error se concibe como una manifestación de la interlengua; se aboga por una mayor tolerancia a su presencia; se le da un tratamiento selectivo, con arreglo a los diferentes criterios, y se intenta estimular la autocorrección por parte del mismo aprendiente como una manera de potenciar su autonomía.

Para poder realizar las correcciones suficientes y necesarias y elevar la calidad del aprendizaje del idioma español es necesario que mediante el proceso de profesionalización el docente adquiera conocimientos teóricos, didácticos, metodológicos y científicos que les permita el mejoramiento de los recursos humanos y prepararlos para la vida.

La palabra profesionalización proviene del vocablo inglés “professionalization”, que se deriva de “professionalize” y su significado en este idioma es: To give a professional carácter to... (2)

La profesionalización en su concepción de proceso debe verse en asociación progresiva de la manera que al decir de Philippe Perremound, al citar a Tardiff expresa... los docentes se convierten en verdaderos profesionales; orientados hacia la

solución de problemas autónomos en la trasposición didáctica y en la elección de las estrategias pedagógicas capaces de trabajar en sinergia ya sea en el marco de los centros de enseñanzas o en el de equipos pedagógicos verdaderos conocedores del oficio que se encargan de organizar su formación permanente; es la vía de la “profesionalización”. (3)

Jaime Sarromana al referirse a la profesionalización, la define “como un proceso que debe ubicarse en la materialización de la práctica laboral profesional de la educación en ejercicio; para él, evidentemente el demandado grupo de saberes profesionales se construye y se reconstruye gracias a la constatación de la aplicabilidad de los conocimientos teóricos a la formación de los saberes que surgen en la actuación práctica...” (4). En esta dirección para la UNESCO, la profesionalización es el desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializado de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende; a cómo y las formas organizativas para que ellos ocurra, se toma de acuerdo con:

- Los avances de los conocimientos científicos-teóricos
- Los marcos de responsabilidades preestablecidas
- Los criterios éticos que rigen la profesión
- Los diversos contextos y características culturales

En la Facultad Preparatoria de Idioma Español el proceso de profesionalización constituye una de las formas fundamentales para que el profesional se desempeñe de manera eficiente, continua y permanente y con un sentido innovador.

En el caso que nos ocupa la profesionalización (capacitación), está dirigida a cómo el profesor debe trabajar el error en la clase de Idioma Español.

Un aspecto a tener en cuenta en este proceso es el apoyo del profesor hacia los estudiantes para enfrentar las faltas sin miedos ni traumas, y que les deje claro que de los errores también se aprende, y son necesarios para el aprendizaje de una nueva lengua. Un profesor de idioma Español no debe dar motivo a que el estudiante se sienta constantemente evaluado y sancionado, esto ocasionará que busque tácticas de evasión a los errores que tienen y no querrán hablar por miedo al fracaso. Para evitar

esto es importante que se conozca que estos errores son causados por diferentes aspectos: la no correspondencia entre las dos lenguas, las características de la lengua que se estudia, la interferencia lingüística, es la tendencia a interpretar los sonidos de la lengua extranjera según el modelo de la lengua materna, la Sordera fonológica, es la incapacidad de percibir los sonidos de la lengua extranjera que no existen en la lengua materna, errores atribuidos al proceso de enseñanza-aprendizaje (el profesor, los métodos utilizados, el nivel en que se encuentran los estudiantes, el material pedagógico utilizado), traducción exacta de la lengua materna y falsas analogías.

Sobre la base de lo antes expuesto, analizaremos el error y su tratamiento en las clases de Idioma Español. En esta interactúan varios elementos que resulta de vital importancia su asimilación para un adecuado estudio del idioma, estos son: la enseñanza de la morfosintaxis, la ortografía, la fonética y los recursos comunicativos. Debido a estos aspectos y a las diferencias entre las dos lenguas, es que el estudiante comete errores que impiden el uso adecuado de la nueva lengua.

El error ha sido definido por diferentes autores y desde diferentes puntos de vista. El diccionario explica que es un: "Concepto, idea, opinión o juicio falso o equivocado." Agrega además que es la: "Acción o conducta desacertada o reprobable." Adiciona que es la "Falta o equivocación." Además, lo clasifica de la siguiente forma: -Error por defecto: falta de algo para ser la cantidad exacta. -Error por exceso: es la sobra de algo para ser la cantidad exacta. - (4)

En el tratamiento del error también es definido desde tres criterios fundamentales: el filosófico, el psicológico y pedagógico.

En filosofía, el error, es un concepto que pertenece a la esfera del juicio, o sea de las actitudes valorativas. En general, se denomina error a todo juicio o valoración que contraviene el criterio que se reconoce como válido, en el campo al que se refiere el juicio.

En Psicología, es la inexactitud o equivocación al producir en la mente una idea sobre algo. Un error de concepto es el resultante de aplicar procedimientos, esquemas, algoritmos o reglas que no pueden aplicarse a un problema concreto por no cumplirse las

condiciones necesarias mínimas bajo las cuales los procedimientos aplicados conducen a una respuesta con sentido.

Desde el punto de vista pedagógico en la clase de español como lengua extranjera considera que “El error siempre es una trasgresión, desviación o uso incorrecto de una norma.” (5)

¿Qué es la corrección de errores?

Por corrección de errores se entiende la labor de rectificar las equivocaciones, desviaciones de las normas lingüísticas, de las convenciones culturales, etc. que cometen los aprendientes en el proceso de aprendizaje de una LE. Cualquiera de los componentes del lenguaje puede ser objeto de corrección; así, se habla de corrección gramatical, fonética, pragmática, sociocultural, no verbal, etc. Un procedimiento usual de corrección comienza por comparar la versión incorrecta con la correcta, y a continuación aplicar alguna técnica correctiva, realizando actividades.

El error en la clase de Idioma Español.

¿Cuáles son los errores que se producen con más frecuencia?

Existen diferentes clasificaciones y criterios para denominar los errores.

El doctor Cortes, es del criterio que en los errores se ponen de manifiesto las estrategias de aprendizaje o de comunicación que utiliza el estudiante en sus producciones, esas estrategias están relacionadas con una serie de mecanismos que se ponen en práctica y que caracterizan su interlengua. Estos fenómenos son la simplificación, la hipergeneralización, la transferencia, la fosilización, la permeabilidad y la variabilidad.

Este autor explicita que en la simplificación los estudiantes como están aprendiendo una nueva lengua, tienden a hacerla más simple, no es más que la tendencia a omitir los morfemas que para ellos son reiterados: el género o el número, el caso del artículo y las formas irregulares no tienen cabida

En la hipergeneralización se dan cuando se aprende una nueva lengua y la generalizan.

La transferencia o interferencia: El estudiante compara la lengua extranjera con otra lengua que conozca para establecer aspectos análogos, y utilizan estructuras de esa 3ra lengua. Estos errores lo denominan como: errores de fosilización: Son los errores producidos por el tiempo. Ocurren generalmente por interferencia de la lengua materna o por uso incorrecto de la lengua extranjera. Los errores de permeabilidad; los estudiantes interiorizan los contenidos poco a poco, y en ocasiones aprenden un nuevo contenido, pero continúan usando lo último que aprendió, y debido a esto lo nuevo lo van incorporando gradualmente. Los errores relacionados con la variabilidad: El estudiante debe saber variar el registro de la lengua en dependencia de la situación comunicativa que se presenta y del contexto en que se halla y la fosilización: Es la tendencia que manifiestan ciertos errores que pasan de un estadio a otro de la interlengua o reaparecen cuando ya se creían erradicados. El estudiante es capaz de autocorregirse y se explican generalmente por interferencias de la L1, aunque también pueden reflejar un incorrecto uso de una regla de L2.

También pueden existir otros errores, pero que no dificultan la comunicación, pero no llegan a ser pronunciados de forma nativa.

Criterios para denominar los errores

Criterio lingüístico: errores léxicos, morfosintácticos, discursivos, de pronunciación. Criterio de estrategias superficiales: omisión, adición, yuxtaposición, elección errónea y colocación errónea. Criterio pedagógico: errores inducidos, transitorios, fosilizados, etc. Criterio etiológico (según su causa u origen): errores intralingüales, intralingüales, de simplificación, etc. Criterio comunicativo: errores de ambigüedad, irritantes, entre otros. Debemos corregir los errores que se producen por: diferencias socioculturales, los pragmáticos, léxicos, fonéticos y gramaticales.

Métodos para rectificar los errores en las clases de ELE:

Método articulatorio: Este método se basa en la descripción explícita de los movimientos realizados por los articuladores en la producción de un sonido del habla. Cuando un estudiante tiene problema al reproducir un sonido que no está presente en su lengua materna, es importante que el profesor describa visualmente dicho sonido para que familiarice al estudiante con el nuevo sonido.

Método de pares mínimos, que es una técnica directamente inspirada en la fonología estructural, se accede al sonido a través de la semántica y la gramática, en oposiciones relevantes para el significado. Tiene como objetivo discriminar ese sonido en una oposición. Por ejemplo, un estudiante que tiene problemas con el sonido /r/, en lugar de decir, pero, dice pelo, pues ahí se debe acceder a este método, es importante que el profesor sepa que se debe utilizar estos pares en un contexto comunicativo para que el estudiante se dé cuenta que no significan lo mismo, y que está cometiendo un error.

Método de audición y repetición: Tiene como objetivo reproducir la emisión lo más cercano posible al modelo escuchado, tiene como tarea escuchar y repetir; el estudiante no solo lo pronuncia bien, sino que lo integra a su nuevo sistema fonético.

Método de verbo tonal: Este es un modelo de corrección fonética que tiene como objetivo adquirir inconscientemente el sistema fónico de la lengua que se estudia, centra su atención en la acentuación, entonación y ritmo.

¿Cómo y cuándo corregir los errores?

En la expresión oral

La expresión oral, por su carácter efímero e inmediato, es difícil hacer la corrección de forma simultánea a la producción sin provocar excesivos cortes en la comunicación y, en muchos casos, la irritación del que habla. Por ello es conveniente que otros estudiantes se dediquen a anotar la utilización correcta que su compañero ha hecho de las estructuras que se están trabajando.

Los errores relacionados con el significado del mensaje suelen entorpecer la comunicación tanto o más que los errores relacionados con las formas lingüísticas, género gramatical, conjugación verbal, entre otros.

En la expresión escrita

Se puede hacer en clase un intercambio de trabajos escritos para que sea un compañero el que haga la corrección. El profesor puede recoger los trabajos escritos para corregirlos y señalará, con una serie de marcas establecidas por convenio con sus estudiantes, sólo los errores que considere que deben ser corregidos.

Cómo Proceder: Metodología

Negociar el cuándo y el cómo corregir para que todos se sientan a gusto. Existen varias posibilidades. No siempre es necesario sancionar, sino también es muy conveniente recompensar. Realizar técnicas de participación y aplicar el aprendizaje cooperativo. No es conveniente corregir todo, ni aturdir al estudiante con continuos cortes. Es importante que el profesor realice algunas negociaciones con sus estudiantes al principio del curso de cómo hacer para rectificar los errores e irá variando los procedimientos para no caer en la rutina y la desmotivación. El tono del profesor tiene que ser siempre amable y nunca debe tomar actitudes en que el estudiante se sienta recriminado, de lo contrario, creará estrategias de evasión para no cometer errores. Esto no ayuda al desarrollo de su aprendizaje.

Utilizar diferentes medios de enseñanza para la comprensión del contenido y utilizarlo tantas veces sea necesario para rectificar los errores. Enseñar a los estudiantes a utilizar diferentes estrategias para corregir sus errores y la de sus compañeros. No interrumpir el discurso del estudiante. En la revisión de los trabajos escritos, puede favorecer la posibilidad de que sea el propio estudiante el que se autocorrija; en este caso, el profesor puede utilizar un sistema de signos o de llamadas de atención para que mar-que los errores. Es muy importante estimular y premiar el trabajo realizado.

CONCLUSIONES

El proceso de profesionalización tiene gran importancia en las universidades e instituciones educacionales, en especial en la Facultad Preparatoria de Idioma Español. La aplicación de la propuesta, permitió elevar el grado de profesionalidad de los profesores para trabajar los errores que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la nueva lengua y así potenciar la competencia comunicativa en idioma español de los estudiantes. Se al mejoramiento profesional y humano.

Contribuyó a que los estudiantes emplearan de forma conveniente las habilidades lingüísticas y comunicativas en cualquier contexto sociocultural, lo que evidenció su preparación para su vida social y profesional. Se prepararon para la vida en Cuba.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

Pinos Acosta B.: "Propuesta didáctica de un sistema de tareas para el desarrollo de la competencia sociocultural en los cursos intensivos de español como lengua extranjera",

tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas, La Habana. Cuba.2004: 35-45).

Websters Dictionary. Seventh Edition. Ediciones revolucionarias. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad. de La Habana. Cuba. 1983: 680.

Perrenoud Philippe. La profesión docente entre la proletización y la profesionalización: dos modelos de cambio. En la función del personal docente en un mundo de transformación. Revista perspectiva. Volumen XXVI No 3, septiembre 1956: 550

Sarramana J. presente y futuro de la tecnología educativa. En tecnología y comunicación educativa. Año 9 No 23. México abril-junio 1994:42

Wikipedia, la enciclopedia libre [Internet]. Fundación Wikipedia. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Ludolog%C3%ADa> This article is issued from Wikipedia-versions of the Monday, 2008. Consulted el 2-12-2017.

APROXIMACIÓN AL TRABAJO EN EQUIPOS DE LOS NO HISPANLHABLANTES PARA LA SOLUCIÓN DE TAREAS COMUNICATIVAS

Autora: Lic. Luciana Matilde Sánchez Abreu, lucianamatilde@infomed.sld.cu

Facultad Preparatoria de Idioma Español de la UCM de La Habana

RESUMEN

En el presente trabajo se expone una modalidad para la organización de los estudiantes no hispanohablantes, en equipos que facilita la solución de tareas dentro y fuera de la clase; permite abordar el estudio independiente orientado, la sistematización y desarrollo de habilidades de la expresión oral y escrita. Promueve la autogestión del aprendizaje. Desde esta perspectiva la investigación tiene como objetivo: Valorar el trabajo en equipos de los no hispanohablantes para la solución de tareas comunicativas que ejercitan y desarrollan la expresión oral y escrita en el aprendizaje de ELE. Se tiene en cuenta las visitas a lugares interesantes, entrevistas a nativos y el uso de las TIC para un mejor desempeño en la solución de las tareas orientadas.

Palabras clave: Trabajo en equipo, no hispanohablantes, tareas, creatividad

SUMMARY

In the present work a modality for the organization of non-Spanish-speaking students is exposed, in teams that facilitates the solution of tasks inside and outside the classroom; it allows to deal about the independent study oriented, the systematization and development of oral and written skills. It promotes self-management of learning. From this perspective, the research has as objective to value the teamwork of non-Spanish speakers for the solution of communicative tasks that exercise and develop the oral and written expression in learning Spanish as a foreign language (SFL). It is considered visits to interesting places, interviews with natives and the use of ICT to a better performance in solving oriented tasks

Keywords: Teamwork, non-Spanish speakers, tasks, creativity

INTRODUCCIÓN

El trabajo en equipo ocupa un lugar significativo en la vida moderna. Desde las primeras etapas de la civilización muchas actividades productivas eran realizadas en equipos o brigadas, como es el caso de las grandes construcciones realizadas en el antiguo Egipto o en los imperios greco-romanos con trabajo esclavos o de hombres libres que perduran en nuestros días, aunque no era considerado como tal por concepciones de la etapa histórica, así como el desarrollo de los medios de producción y los adelantos tecnológicos. Estas obras monumentales requerían de una organización que les permitía realizar tareas tan complicadas como aquellas.

El concepto de trabajo en equipo adquiere su significación verdadera después de la Primera Guerra Mundial. Hoy en día, es una forma de trabajo eficiente que engloba varios puntos de vista y que sirven para resolver eficazmente conflictos que surgen en el ámbito económico, político y social; equipo es, pues, un grupo de personas con perspectivas organizadas y claras sobre sus metas.

Muchas investigaciones se realizan teniendo como concepto la organización del trabajo mediante la formación de equipos multidisciplinarios obteniéndose con este resultado espectacular de la misma manera, la organización de los estudiantes en equipo de trabajo, constituye un excelente instrumento de aprendizaje y un medio pedagógico que ofrece al profesor grandes posibilidades de lograr hábitos y habilidades en los estudiantes y la competencia comunicativa para su realización.

La cohesión de un equipo de trabajo se expresa a través del compañerismo y el sentido de pertenencia al grupo que manifiestan sus componentes. Cuanta más cohesión exista, mejor trabajarán sus miembros y más productivos serán los resultados de las acciones que realicen.

El mundo necesita profesionales que tengan la competencia para trabajar en equipo, dado que esta modalidad de trabajo crea sinergia, compromiso y desarrollo de los empleados. Además, aumenta la comunicación entre los niveles de la organización, la eficiencia en la toma de decisiones, la flexibilidad ante los cambios y la creatividad¹. En el campo de la medicina este, es esencial, pues la salud es una labor de grupo y de la

coordinación entre sus miembros depende la calidad del mismo. Es por esto que los profesionales deben comprender el real significado de un equipo, saber actuar en ellos y ser capaz de dirigirlos².

En el contexto académico el término «trabajo en equipo» se ha utilizado, con frecuencia, para describir diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje y en algunas de ellas el énfasis ha estado en la sola existencia del grupo de personas y no en lo que estas hacen y cómo lo hacen ³.

Trabajar en equipo implica juntar varias personalidades para llevar a cabo un proyecto u objetivo. En este sentido, es un esfuerzo de todos los miembros del grupo.

Para que el trabajo en equipo sea agradable y eficiente, los equipos de trabajo deben tener en cuenta algunos puntos que irán a ayudar a que las características que entorpecen las dinámicas de grupo, pueda ser anuladas.

Al empezar a trabajar en equipo, se recomienda definir claramente la división de las tareas. La asignación es generalmente hecha en conjunto. Durante la exposición de los objetivos del proyecto, cada uno de los integrantes podrá saber en cuáles áreas es más eficiente o dará un mejor aporte.

Cada individuo se centra en su trabajo, y la colaboración permite que cada uno maximice su potencial en la tarea que domina. Antes de conseguir resultados, trabajar en equipo necesita un periodo en el que se establecen las **relaciones interpersonales**.

Por otra parte el trabajo en equipo favorece la práctica de la expresión oral, la socialización de los integrantes del grupo, el desarrollo de valores, la identificación de la personalidad y la creatividad.⁴ El trabajo tiene que ser organizado y dirigido por el profesor, esto propicia conocer mejor a los estudiantes y lo que es muy importante, le permite estimular y darles mayor atención y participación a los que presentan dificultades y a los más tímidos, resultando otra forma de atender las diferencias individuales.⁴ mediante la colaboración del resto de los miembros.

El dominio de la expresión oral, así como la escrita, son habilidades indispensables en el aprendizaje de una lengua extranjera, al igual que la escucha y la comprensión lectora. El objetivo de las escuelas creadas para la enseñanza-aprendizaje de una

lengua extranjera es la de desarrollar la competencia comunicativa para lo cual se hace necesaria la ejercitación de habilidades comunicativas con fines específicos,⁵ en este caso, la expresión oral y escrita mediante el trabajo grupal.

Objetivo: Valorar la organización de los no hispanohablantes en equipos para la realización de tareas para la ejercitación y desarrollo de la expresión oral y escrita en el aprendizaje de ELE

Para el desarrollo de este trabajo se utilizaron métodos teóricos: análisis-

-síntesis que propició el conocimiento de los contenidos de los libros de texto y de los ejercicios apropiados para la realización del estudio independiente relacionados en particular, las con las funciones y situaciones comunicativas propuestas en cada unidad.

Inducción-deducción: Se empleó para diagnosticar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes no hispanohablantes de la Facultad Preparatoria de la UCMH y reflexionar en la línea de trabajo para la solución del problema.

Histórico-lógico: Para estudiar la efectividad de la actividad en equipos en los distintos niveles de la enseñanza de la lengua materna y sus variantes en un idioma extranjero.

Modelación científica: Para la creación de una propuesta de actividades integrales generales concebidas en el Programa para contribuir al desarrollo de la expresión oral.

Métodos Empíricos

Estudio documental: Para valorar los conocimientos que los estudiantes poseen sobre las características del Idioma Español y las semejanzas y las diferencias lingüísticas con sus respectivas lenguas maternas.

Observación: Para comprobar el desarrollo de las habilidades comunicativas, se tuvo en cuenta la solución de los ejercicios propuestos en actividades sistemáticas y evaluativas parciales y/o totales.

DESARROLLO

El trabajo en parejas o grupal es una actividad muy utilizada para lograr el desarrollo, ejercitación y sistematización de la expresión oral, este permite que el estudiante

desarrolle la habilidad de escuchar el lenguaje utilizado por otros miembros del grupo y de esta forma realizar la corrección y la autocorrección, a la vez que valora el desempeño de sus compañeros en la realización de la actividad; esto le permite también utilizar una mayor cantidad de significados que el que pudiera utilizar en una actividad frontal con el profesor. Por otra parte, al sentirse protagonista, es probable que su nivel motivacional sea mayor, puesto que tiene que resolver una situación dada por sí mismo. Tiene la posibilidad de desarrollar la fluidez y la precisión del lenguaje.

Una de las estrategias utilizadas por el docente y con la que se obtienen resultados beneficiosos es la tarea o trabajo independiente como continuidad y/o complemento de la clase la organización, es el trabajo independiente en equipos En ellos se produce el intercambio de información sobre la base de una situación comunicativa o temas sugeridos por el profesor atendiendo al programa, las mismas pueden ser derivadas de las temáticas a partir de los cuales el profesor orienta el trabajo independiente por equipos; donde deben ser utilizadas las funciones comunicativas estudiadas, el estudiante se concentra en la elaboración de los patrones diseñados en clases. En los mismos desarrolla la creatividad y les permite además, plantear opiniones, comunicarse en consecuencia con la temática que le corresponde desarrollar.

Lo fundamental en la dirección pedagógica está en la participación activa del profesor como mediador en cuanto a la propuesta de temas, ideas motivadoras que estimulen patrones positivos y facilite la autonomía de los más tímidos.⁶

Teniendo en cuenta que la organización de los estudiantes en equipos prepara y desarrolla actitudes para los estudios superiores tiene que ser organizada y dirigida por el profesor, el que debe autoprepararse continuamente para su desempeño competente.

Dentro de las actividades de carácter grupal, como estrategia para ejercitar y reforzar conocimientos, debe ser organizado, debidamente planificado, saber en qué momento es preciso ejecutarlo, qué objetivos se persiguen con ellos, tener en cuenta las etapas: preparación, ejecución y valoración, ponderar los resultados y hacer una selección de los temas que se requiere en cada momento del desarrollo del aprendizaje⁴ del lenguaje.

El objetivo de las escuelas de Idioma Español para estudiantes no hispanohablantes es la adquisición de la competencia comunicativa suficiente como para continuar sus estudios superiores en nuestro país, lo cual implica el desarrollo de habilidades en la escucha, la lectura, la expresión oral y la escrita. En la práctica el profesor debe utilizar estrategias de trabajo que le proporcionen el logro de los objetivos propuestos por los programas de estudio en las que el estudiante enfrenta las funciones comunicativas que lo ayudarán a resolver los problemas relacionados con situaciones comunicativas dadas, a partir de temas relacionados con la realidad donde realizan sus estudio.⁵

El profesor es el máximo responsable de la actividad docente, siendo los estudiantes los protagonistas. El docente prepara y planifica las clases teniendo en consideración las características del grupo y las diferencias individuales; interactúa con los no hispanohablantes; debe tener en cuenta la variedad de actividades apropiadas en concordancia con la naturaleza de la clase, sus objetivos y el tipo de estudiante, sus potencialidades, la organización del trabajo, ya bien sea de forma individual, en parejas o equipos; dirige, controla, aclara, ayuda y aconseja en cada caso, teniendo en cuenta las dificultades que puedan aparecer en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre los aspectos de la expresión oral se prestará atención a la fluidez, que es cuando el lenguaje es utilizado de forma natural, esto permite que los hablantes sean capaces de interactuar para mantener la comunicación, incluso, cuando todavía no tengan un total dominio del idioma.⁵

La precisión consiste en la utilización controlada del lenguaje, preocupándose por seguir los modelos correctos de la lengua.⁵

Una de las estrategias utilizadas por el docente y con la que se obtienen resultados beneficiosos es la tarea o trabajo independiente como continuidad y/o complemento de la clase la organización, es el trabajo independiente en equipos En ellos se produce el intercambio de información sobre la base de una situación comunicativa o temas sugeridos por el profesor atendiendo al programa, las mismas pueden ser derivadas de las temáticas a partir de los cuales el profesor orienta el trabajo independiente por equipos; donde deben ser utilizadas las funciones comunicativas estudiadas, el estudiante se concentra en la elaboración de los patrones diseñados en clases. En los

mismos desarrolla la creatividad y les permite además, plantear opiniones, comunicarse en consecuencia con la temática que le corresponde desarrollar.

Dentro de las actividades de carácter grupal, como estrategia para ejercitar y reforzar conocimientos, debe ser organizado, debidamente planificado, saber en qué momento es preciso ejecutarlo, qué objetivos se persiguen con ellos, tener en cuenta las etapas: preparación, ejecución y valoración, ponderar los resultados y hacer una selección de los temas que se requiere en cada momento del desarrollo del aprendizaje⁴ del lenguaje.

El trabajo independiente por equipo puede utilizarse también para completar tareas cuyos resultados puedan revelarse en clases posteriores y ser evaluados. Estos pueden ser: encuestas, entrevistas e investigaciones en las cuales el objetivo esencial sea la utilización de recursos lingüísticos que contribuyan a lograr una eficiente competencia comunicativa: ejemplo: la práctica situacional.

En la práctica situacional el estudiante se organiza en equipo y una vez orientados por el profesor, el que le ofrece todas las herramientas necesarias, realiza su labor y está preparado para rendir los resultados, tanto oral como escrito ante su colectivo de estudio y a su vez ser evaluado.

En una segunda etapa, donde el estudiante tiene un mayor conocimiento del idioma, Aprendamos Español II, ya la labor del equipo y de su líder, se hace más independiente, aunque necesita de la dirección y orientación del profesor, como facilitador, la búsqueda de información se hace mas complicada y profunda y los resultados obtenidos son superiores. Continúa, además de las tareas del programa, las de las prácticas situacionales que también son expositivas. La mayor independencia del trabajo por equipo, se adquiere en una tercera etapa donde los estudiantes reciben menos información y son más creativos porque son capaces por si solo de discriminar lo esencial del contenido de lo complementario y organizar su trabajo sin ayuda, pero el profesor sigue supervisando y corrigiendo.

Al terminar este período el estudiante ha adquirido las habilidades intelectuales que les permitan continuar estudios superiores.

En los equipos de trabajo, se elaboran reglas de comportamiento establecidas por ellos mismos, que se deben respetar por todos los miembros. Estas proporcionan a cada individuo una base para predecir el proceder de los demás y preparar una respuesta apropiada. Incluyen los procedimientos empleados para interactuar con los demás. La función de las normas en un equipo es regular su situación como unidad organizada, así como las funciones de los miembros individualmente.

La fuerza que integra al equipo y su cohesión se expresa en la solidaridad y el sentido de pertenencia al equipo que manifiestan sus componentes. Cuanto más cohesión exista, más probable es que el equipo comparta valores, actitudes y normas de conducta comunes.³

En el trabajo en equipo y en el fomento del compañerismo es importante la función que realizan los líderes. Ellos trabajan para que exista acuerdo sobre los objetivos y que estos sean claros, así como que todos se sientan comprometidos e implicados con las tareas.⁷ Los equipos no deben descartar la posibilidad de acordar de manera consensuada quién asume este rol en determinado momento, lo cual puede variar según las características situacionales. Esta función también debe rotarse entre los miembros del equipo para fomentar esta competencia en todos; así lo sugiere Apodaca³ al plantear que una parte importante del aprendizaje descansa en que cada estudiante practique diversos roles y que estos sean rotatorios.

Las dinámicas de grupo se han utilizado desde el siglo pasado⁵ para favorecer la cohesión del grupo. El éxito o el fracaso del grupo no dependerán ya de factores externos sino del grupo en cuestión. En casi todos los casos, los estudiantes extrovertidos siempre poseen un carácter bueno para la vida: tolerancia, simpatía y virtudes prácticas. Con estos estudiantes hay que vigilar la pasividad, la superficialidad y el conformismo. Con los introvertidos, mucho más reflexivo que los extrovertidos gozan de la inadaptación dentro del grupo (aislamiento instintivo), del complejo de inferioridad y la timidez. Pero dentro del grupo esos factores tendrían que desaparecer creando un ambiente de trabajo óptimo.

En la organización del equipo, cada miembro debe aportar sus iniciativas para que el trabajo obtenga los mejores resultados. Además cuando se logra un trabajo conjunto

eficazmente aparece la sinergia, es decir, la unión de energías constructivas. Esto provoca que los esfuerzos realizados por los miembros se potencien, disminuyendo el tiempo de acción y aumentando la eficiencia.

Es importante mencionar que tanto la conformación voluntaria como la dirigida pueden ofrecer ventajas; favorece el proceso inicial y el desarrollo de la actividad grupal, en especial, cuando existe conocimiento previo de los miembros del equipo; a su vez, la conformación dirigida fomenta el conocimiento de otras personas y el desarrollo de competencias, como la flexibilidad y la tolerancia. Por los beneficios que se perciben de estas modalidades se precisa que durante el proceso formativo se incluyan las dos; además, porque en la vida real del trabajo también se presentan ambas. De igual manera, se considera necesario realizar investigaciones que permitan evidenciar los efectos reales que tiene la conformación de los equipos bajo una u otra modalidad o ahondar en variables que pudieran tener efectos significativos sobre su desempeño, entre ellos, los vínculos personales previos⁸.

El número de miembros de los equipos, en su conformación mínima puede ser de dos y la máxima de diez. En relación con esta variable, algunos autores consideran que deben conformarse grupos pequeños para que los miembros tengan mayor posibilidad de tener una participación activa o para minimizar comportamientos oportunistas; aunque también admiten que debe haber un número suficiente de miembros para garantizar la diversidad y riqueza en la interacción⁷.

La cifra óptima para los equipos de trabajo en el ámbito académico oscila entre tres y cuatro miembros.

El papel que cumple el docente cuando se ha optado por una modalidad de aprendizaje grupal cooperativo es fundamental. El despliegue de esta modalidad de trabajo exige del docente la asunción de diversos roles, entre ellos, el de facilitador, modelo, monitor y observador; este debe orientar la actividad al inicio, estar disponible para asesorar al grupo durante el desarrollo del trabajo, hacer seguimiento; intervenir en conflictos y evaluar con el grupo los resultados obtenidos³. Todo ello implica que el docente tenga disponibilidad y cumpla un papel activo en estos casos. En concordancia con lo anterior, la evaluación ha de considerar además del producto o los resultados, el

proceso; de igual manera, debe valorarse no solo lo conceptual sino también lo actitudinal. Este último componente merece atención especial dada la importancia de la colaboración, la responsabilidad, el diálogo, el respeto y la tolerancia en el trabajo en grupo (4,9,). La actividad de autoevaluación y la evaluación por pares es también importante. La autora asume lo expresado por el autor Molano, en la que recomienda que el grupo tenga un espacio donde cada integrante evalúe su trabajo, el desempeño de su función y su aporte al grupo, así como que todos sean evaluados por los demás compañeros⁸.

La creatividad aumenta cuando las personas trabajan juntas como un equipo. La lluvia de ideas **evita consideraciones egocéntricas** y permite expandir la creatividad gracias a los puntos de vista de los demás.

Combinar los distintos puntos de vista de los miembros de un equipo ayuda a crear soluciones más efectivas a los problemas. Además, trabajar en equipo ayuda a compartir conocimiento y estimula el aprendizaje individual y del grupo

El trabajo en equipo: tienen sus ventajas y desventajas. De manera general, promueve la creatividad, motiva naturalmente, descentraliza las funciones entre los miembros del equipo, intercambia libremente experiencias y conocimientos y optimiza el tiempo y el conocimiento de cada uno de los integrantes. Ciertos equipos se forman para realizar tareas concretas, otros para asesorar y otros para gestionar.

De igual manera, existen desventajas como son: la distracción entre los miembros del equipo, conflictos, el trato con caracteres difíciles o la distribución injusta de tareas, la tomar las decisiones de forma prematura, que impere el dominio de pocas personas, en particular el de un líder, la existencia de presiones sobre los miembros del equipo para aceptar soluciones, así como la responsabilidad ambigua porque queda diluida en el grupo.

Una participación disfuncional en el equipo indica que algo marcha mal, es necesario un diagnóstico más profundo de la organización y de sus conflictos. Algunos ejemplos de participación disfuncional son:

La agresividad, bajo formas directas como la ironía, el desprecio, el acoso laboral, la hostilidad y la indiferencia.

El bloqueo desde actitudes negativas, la resistencia, la negación continua, el desacuerdo constante, la oposición a la lógica, la falta de cooperación, la obstrucción para impedir la feliz culminación del trabajo y el desvío de la atención hacia temas menos significativos.

La deserción, no estar presente física ni psicológicamente, aislarse y ausentarse sin razones.

La división, el exceso de llamado de atención, la necesidad imperiosa de atraer simpatía y de exhibir los éxitos.

La falta de aportes al grupo de trabajo.

Por último teniendo en cuenta que la comunicación es un proceso que requiere esencialmente del uso del lenguaje, que el aprendizaje de la lengua es un proceso gradual (holístico) que incluye el uso creativo del lenguaje, cuyo objetivo final es lograr el uso fluido y preciso del idioma y en consecuencia: la competencia comunicativa. La organización del trabajo en equipo para realizar el estudio independiente resulta una estrategia efectiva para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Lo expuesto en este trabajo permite reflexionar sobre las actividades independientes contenidas en la organización del programa por etapas, en consonancia con los libros de texto relacionados con las diferentes problemáticas y la ampliación del caudal de conocimientos de estos aspectos, la búsqueda de nuevas fuentes de información que contribuyan al logro de los objetivos planteados en el programa para el desarrollo de la expresión oral y la formación integral del estudiante. La organización de los estudiantes en equipo es una forma ventajosa para conseguir esta meta.

CONCLUSIONES

-Lo importante de trabajar en equipo es que todos los integrantes sean responsables del proyecto.

-Para un buen trabajo en equipo, se debe:

- [Construir confianza](#)
- Establecer objetivos comunes

- Crear sentido de pertenencia
- Involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones
- Buscar el entendimiento entre partes
- Impulsar la comunicación
- Aprovechar la diversidad
- Celebrar los éxitos del grupo
- Favorecer el compromiso mutuo y la responsabilidad compartida

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beneitone P, Esquetini C, González J, Maletá M, Siufi G, Wagenaar R. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina. Urdulliz (Vizcaya): RGM; 2007. (1)

Franco CA, Velásquez F. Cómo mejorar la eficiencia operativa utilizando el trabajo en equipo. Estudios Gerenciales 2000; 16(76):27-35. [En línea] [Fecha de acceso: 20 de diciembre de 2012]. URL disponible en: [http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21207602\(1\)](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21207602(1))

P, Esquetini C, González J, Maletá M, Siufi G, Wagenaar R. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina. Urdulliz (Vizcaya): RGM; 2007.

Anzieu, Didier (1997). La dinámica de los grupos pequeños. Nueva, Editorial. p. 286. ISBN Beneitone P, Esquetini C, González J, Maletá M, Siufi G, Wagenaar R. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina. Urdulliz (Vizcaya): RGM; 2007.

Herrera F, Pérez M. El trabajo en equipo como objetivo y método en la formación del profesional. Revista Cubana de Educación Superior 2004; 24(1):67-72.

Alfaro I. Seminarios y talleres. En: Díaz M. Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza Editores; 2006. p. 53-81.(2)

De Ornellas Abreu L, Boutelett Munari D, Becerra de Queiroz AL, da Silva Fernández CN. O trabalho de equipe em enfermagem: revisão sistemática da literatura. Rev Bras Enferm 2005; 58(2):203-207. [En línea] [fecha de acceso: 20 de diciembre de 2012]. URL disponible en: [http://www.scielo.br/pdf/reben/v58n2/a15.pdf\(2\)](http://www.scielo.br/pdf/reben/v58n2/a15.pdf(2))

Apodaca P. Estudio y trabajo en grupo. En: Díaz M. Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza Editores; 2006. p. 169-190.(3)

Duque León, Alina M “Actividades de clase en la enseñanza comunicativa del idioma”. CCSAC; 2014.(3)

Vargas L. Aprendizaje desde los grupos cooperativos. Conversaciones Pedagógicas 2007;:111-124.(4)

Duque León, Alina M “Actividades de clase en la enseñanza comunicativa del idioma”. CCSAC; 2014.(5)

Molano Camargo M. Trabajo cooperativo en la universidad. Revista de Investigación [Internet] 2006; 6(2):281-290. [En línea] [fecha de acceso: 20 de diciembre de 2012]. URL disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/952/95260215.pdf>(8)

TRATAMIENTO DE LA HISTORIA DE CUBA EN LAS CLASES DE ELE A PARTIR DE LA OBRA DE NICOLÁS GUILLEN

Autores: MSc. Darianny Denis Ray, darianny.dr@fenhi.uh.cu
MSc. Maylén Tello Giménez, maylen.tello@fenhi.uh.cu

Facultad de Español para no Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

La aprehensión de una lengua extranjera comprende también la inmersión en la sociedad donde esta se habla lo que coadyuva al interés y motivación por apropiarse de saberes referidos a la cultura, la historia, las costumbres del país donde se adquiere la nueva lengua o el medio donde esta se desarrolla. El presente estudio se propone entonces, hacer una propuesta didáctica que aproxime al docente de una manera creativa y activa al tratamiento de la obra de Nicolás Guillén en las clases de ELE fundamentalmente para introducir al estudiante en la historia del país.

Se considera que los textos literarios poseen un extraordinario potencial didáctico para las clases de ELE dado que posibilitan el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística de la lengua meta.

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas constituye un fenómeno que se desarrolla hoy como elemento inherente a la evolución del hombre. Muchas son las vías que favorecen u obstaculizan el desarrollo de este proceso, pero la acción que puede ejercer el medio y los elementos de su historia y cultura puede funcionar como un catalizador que facilite el entendimiento de la lengua.

La clase de idiomas y en específico de español como lengua extranjera (ELE) tiene la responsabilidad de encontrar los elementos históricos y culturales que, de manera coherente, contribuyan al desarrollo exitoso del proceso, en correspondencia con la modalidad o tipo de curso en que se efectúa y los objetivos que se persiguen.

Los cursos de corta duración CCD que se ofrecen en la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad (FENHI), en los que están comprendidos cinco niveles: principiante, elemental, intermedio, avanzado superior; propone una clase que caracterizada por presentar un enfoque comunicativo, o por tareas orientadas a la acción, por lo que se imparte una elevada cantidad de contenido en poco tiempo a través del tratamiento de cuatro habilidades: la comprensión auditiva, lectora, la expresión oral y producción escrita, de ahí que seleccionar los textos para el trabajo en la clase requiere un alto grado de análisis.

Los cursos de los niveles avanzado y superior presentan mayor apertura para la comprensión y producción a partir de textos más complejos, así como mayor flexibilidad para el tratamiento de temas culturales e históricos.

En las clases de ELE en los niveles antes mencionados se emplean textos de diferentes autores como Fernando Ortiz, Alejo Carpentier, Pedro de la Oz y otros con la intención de mostrar temas como el origen y la conformación de la identidad cubana. Sin embargo, no se aborda de manera suficiente la obra de Nicolás Guillén lo cual se hace necesario por su cubanía, la que va desde el reflejo artístico de hechos históricos importantes hasta la conformación de nuestra identidad.

...

*Lanza con punta de hueso,
tambor de cuero y madera:
mi abuelo negro.*

*Gorguera en el cuello ancho,
gris armadura guerrera:
mi abuelo blanco.*

...

En consonancia con lo anteriormente expuesto, el presente trabajo propone un acercamiento a la historia de Cuba en la clase de ELE al potenciar el uso de la obra de nuestro Poeta Nacional Nicolás Guillén como pretexto e intertexto en relación con el contenido o el texto que se plantea.

DESARROLLO

El empleo del texto como pretexto permite un acercamiento primero al fenómeno que pretende estudiar, lo que implica que su tratamiento coloque al estudiante en condición de comprender con mayor facilidad la temática en cuestión.

Por otra parte, el intertexto conlleva a comprobar el nivel de comprensión alcanzado por el estudiante, a partir de la determinación de relaciones entre el texto o fenómeno analizado y otras obras con tópicos semejantes.

A continuación, se proponen algunos ejemplos:

Texto como pretexto:

¡Qué de barcos, qué de barcos!
¡Qué de negros, qué de negros!
¡Qué largo fulgor de cañas!
¡Qué látigo el del negrero!
Piedra de llanto y de sangre,
venas y ojos entreabiertos,
y madrugadas vacías,
y atardeceres de ingenio,
y una gran voz, fuerte voz,
despedazando el silencio.

¡Qué de barcos, qué de barcos,
qué de negros!

1. Que elementos de la historia de Cuba se aprecian en el texto anterior.
2. Las expresiones subrayadas a continuación sugieren:

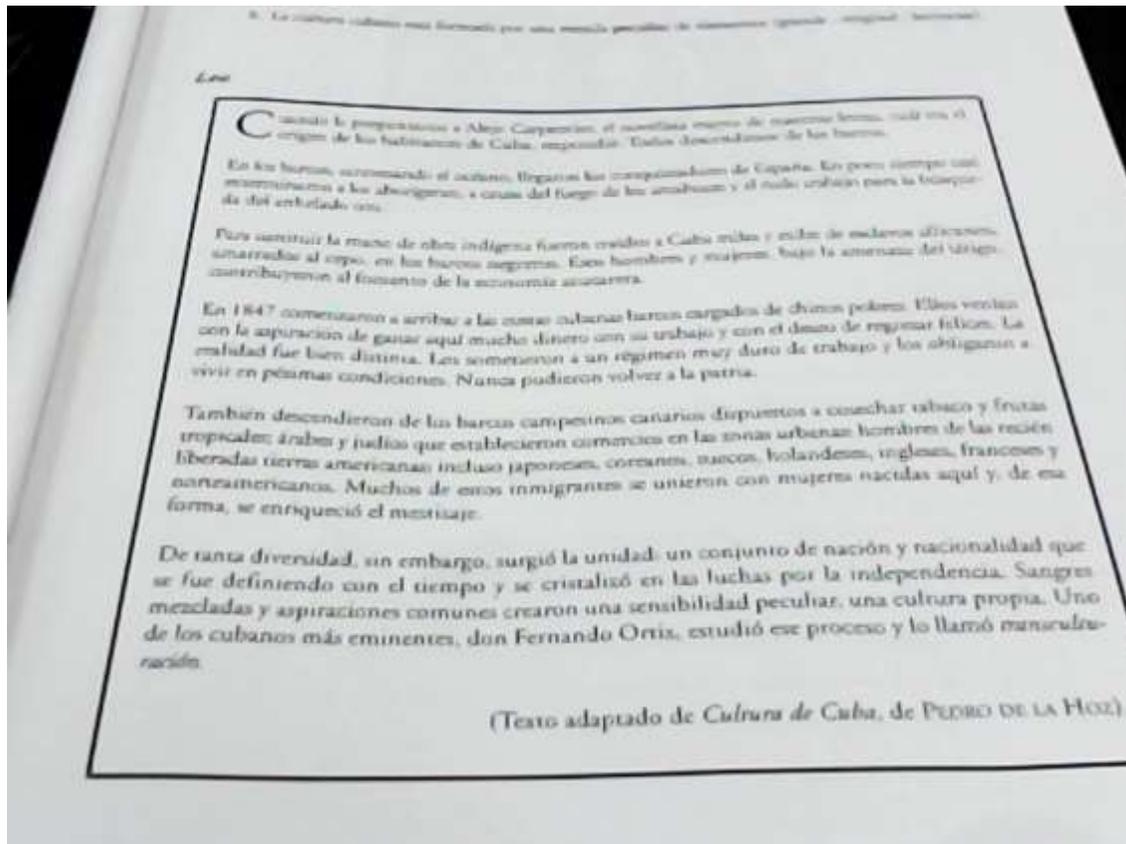
¡**Qué de barcos**, qué de barcos!

¡Qué de negros, **qué de negros**!

___ tamaño ___ tiempo ___ cantidad ___ dolor

3. ¿Qué significado tienen las palabras: **cañas, látigo, llanto y sangre**?

Las palabras señaladas en negrita servirán para establecer una conexión directa con el texto que se trabajará posteriormente, propuesto en los libros de actual empleo en las clases de ELE en FENHI para niveles superiores (avanzado, superior):



Libro de texto **Un paso más. Segunda parte** pág.

Texto como intertexto:

1. Lee el texto que se te ofrece a continuación

CAÑA
El negro
junto al cañaveral.
El yanqui
sobre el cañaveral.
La tierra
bajo el cañaveral.
¡Sangre
que se nos va!

1.1. El texto pretende:

___ Informar sobre el proceso de colonización.

___ Describir una etapa de la historia de Cuba.

___ Ilustrar el trato que recibió el negro.

___ Valorar la actitud de los colonizadores.

2. ¿Qué significado le aportan al texto las palabras destacadas?

3. Explica por qué el texto guarda relación con el texto inicial.

Otros fragmentos que se proponen para su empleo como pretextos o intertextos:

Pie desnudo, torso pétreo
los de mi negro;
pupilas de vidrio antártico
las de mi blanco.

Balada de los dos abuelos (historia, identidad)

Yoruba soy, soy lucumí,
mandinga, congo, carabalí.

...

Estamos juntos desde muy lejos,
jóvenes, viejos,
negros y blancos, todo mezclado;
uno mandando y otro mandado,
todo mezclado;

San Berenito y otro mandado,
todo mezclado;
negros y blancos desde muy lejos,
todo mezclado;
Santa María y uno mandado,
todo mezclado;

Son número 6 (religión)

No sé por qué piensas tú,
soldado, que te odio yo,
si somos la misma cosa
yo, tú.

No sé por qué piensas tú.

Esta mujer angélica de ojos septentrionales,
que vive atenta al ritmo de su sangre europea,
ignora que en lo hondo de ese ritmo golpea
un negro el parche duro de roncós atabales.

- El abuelo

CONCLUSIONES

La conexión con el medio y los elementos históricos culturales constituyen un elemento de gran significación en el escenario del aprendizaje.

Diversos son los textos que se emplean para la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje de ELE, como elemento común, la mayoría se enfoca en el área donde se desarrolla la actividad lingüística.

En la Universidad de la Habana en los cursos corta duración existe un empleo basto de literatura para el tratamiento a los más disímiles temas, sin embargo, personalidades de la historia y la cultura como Nicolás Guillén, pueden ser mejor aprovechado a partir de su riqueza temática en relación con la identidad cubana, como modelo lingüístico y por lo que representa para nuestra cultura.

BIBLIOGRAFÍA

Diccionario de Términos del CVC Cervantes.

Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Filológicas, Puig, Y ,2004

http://cvc.cervantes.es/literatura/escriitores/guillen/poemas/poema_07.htm.

[http://www.fundacionfernandoortiz.org/downloads/ortiz/Del fenomeno social de la trasculturacion.pdf](http://www.fundacionfernandoortiz.org/downloads/ortiz/Del_fenomeno_social_de_la_trasculturacion.pdf)

<http://www.los-poetas.com/c/guillen1.htm>

https://es.wikipedia.org/wiki/Nicol%C3%A1s_Guill%C3%A9n

ACERCAMIENTO AL DESEMPEÑO LINGUODIDÁCTICO-INTERCULTURAL DEL PROFESOR DE IDIOMA ESPAÑOL EN LA CLASE DE ELE

Autoras: MsC. Nesta Nilda Collazo Quintana, nesta.collazo@fp.sld.cu
MsC. Isidra Zamora Reyes, isidra15@fp.sld.cu

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA HABANA

RESUMEN

La interacción con personas de culturas diferentes, provoca conductas no siempre apropiadas, por incomprensión del comportamiento ajeno, que trae como consecuencia la aparición de emociones negativas.

El profesor de Español, como ente mediador, debe crear un ambiente pedagógico de empatía e impedir que estas situaciones adversas constituyan una barrera para la comunicación entre los integrantes del grupo. Puede convertirlas en una táctica para desarrollar la sensibilidad intercultural del no hispanohablante en el aula multinacional de Lengua Extranjera. Desde esta perspectiva el trabajo tiene como objetivo: Valorar el desempeño linguodidáctico-intercultural del profesor de Español como mediador en el tratamiento de la sensibilidad intercultural del no hispanohablante en la clase ELE

Palabras clave: Sensibilidad intercultural, Desempeño linguodidáctico-intercultural, Profesor mediador-intercultural, cultura

ABSTRACT

The interaction with people from different cultures causes behaviors that are not always appropriate, due to misunderstanding of the behavior of others, which provoke negative emotions as consequences.

The Spanish teacher, as a mediating fellow, should create a pedagogical environment of empathy and prevent these adverse situations from constituting a barrier to communication between the members of the group. You can turn them into a tactic to develop non-Spanish speaking intercultural sensitivity in the multinational Foreign Language classroom. From this perspective this work aims to: Value the linguodidactic-

intercultural performance of the Spanish teacher as a mediator in the treatment of the intercultural sensitivity of non-Spanish speakers in the lesson of Spanish as a Foreign Language (SFL).

Keywords:

Intercultural sensitivity, Linguodidactic-intercultural performance, Intercultural-mediator teacher, culture

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual globalizada es una consecuencia del desarrollo de las fuerzas productivas, es una ley histórica. Numerosos grupos de personas con lengua y cultura diferentes se ven obligados a vulnerar límites fronterizos, códigos familiares, convicciones, por motivos económicos, bélicos, étnicos, de empleo. En otro sentido, estimulados por la intención de integrarse a los eventos científicos, deportivos, culturales, y en el caso del presente estudio, con el propósito de cursar carreras universitarias en Ciencias de la Salud.

De aquí que el dominio de lenguas extranjeras constituya una demanda para los ciudadanos de cada país y que su enseñanza requiera de un mejoramiento constante.

Así, todos los niveles del sistema nacional de educación cubano comprenden la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en particular del español como una de las de gran internacional.

La lengua es una expresión singular de cada cultura, entendida como:

“...el sistema integrado por el contexto, el proceso y el producto de la praxis social de cada comunidad humana, así como por la relación de sus miembros hacia su actividad y la conciencia de su identidad, que se conforma en un periodo concreto a partir del desarrollo histórico de la comunidad y en su interacción con otros sistemas, de la cual

se nutre la cultura universal como síntesis dialéctica de sus aportes.” (Vega, 2011, p.14)

A la vez, por su papel en la acumulación y transmisión del saber acumulado en cada comunidad linguocultural, la lengua influye en el modo de pensar, vivir y relacionarse de cada uno de sus hablantes. En consecuencia, en el intercambio el modo de pensar, vivir y relacionarse propio de cada participante verbal se manifiesta inexorablemente. Esto implica que la comunicación en Español como Lengua Extranjera (ELE) presupone tanto la consideración de la cultura que esta lengua refleja como la de sus usuarios no nativos. Sólo así se logra la interacción respetuosa y eficiente entre interlocutores provenientes de diferentes identidades liguoculturales. En consecuencia, llevar una lengua extranjera al aula significa poner en contacto al alumnado no sólo con un código lingüístico distinto sino también con un mundo culturalmente diferente al propio. Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de las lenguas extranjeras, que persigue la potenciación de la competencia comunicativa, incluye el desarrollo de la dimensión intercultural como parte de esta. Esta dimensión comprende tanto saberes relacionados con los elementos culturales que se expresan en la interacción comunicativa en la lengua estudiada, como el empleo de los saberes lingüísticos y culturales del estudiante desde los cuales este parte para la apropiación de lo nuevo y que se reafirman en el mencionado proceso.

La comunicación interpersonal es parte de la competencia intercultural que incluye la comunicación verbal y la no verbal. La comunicación no es un simple intercambio de mensajes, expresa un sentido incuestionable, por lo que conocer el idioma no es suficiente para lograr la interacción. Un mismo discurso puede tener distintos niveles de lectura que solo pueden conseguir las personas que conozcan bien la cultura.

El conocimiento de nuevas sociedades y formas de actuación resulta una vía para lograr el respeto hacia otras costumbres y enfrentar prejuicios de géneros, raciales y xenófobos; gran parte de muchos malentendidos culturales son producto del desconocimiento de ritos, creencias y mitos. Es vital la toma de decisiones que mengüen su impacto negativo.

El profesor de Español como Lengua Extranjera (ELE) debe crear un ambiente pedagógico de armonía que impida que estas situaciones adversas constituyan una barrera para la comunicación entre los integrantes del grupo con diferentes culturas, por el contrario, como ente mediador, debe convertirlo en una ventaja para desarrollar la sensibilidad intercultural en el aula multinacional.

A veces la relación con personas de culturas diferentes provoca un encuentro cultural, no siempre agradable, por incompreensión del comportamiento ajeno, lo que trae como consecuencia la aparición de emociones negativas: desconfianza, incomodidad, ansiedad, preocupación, frustración, bajo rendimiento académico, entre otras.

Para mitigar lo desfavorable del encuentro cultural hay que comunicarse, implica a la vez, compartir emociones, crear una relación de empatía; considerada según el criterio de la autora, como la capacidad de sentir la emoción que otra persona experimenta.

Es imprescindible tener la habilidad de empatizar en las relaciones interpersonales, perentoria en la actuación del profesional de la salud. Se puede establecer la comunicación con cierto grado de malentendidos. En la comunicación intercultural hay que asumir que el malentendido puede ser la norma y no la excepción. Por ello es ineludible desarrollar la capacidad de metacomunicarse.

Cuando un individuo es capaz de desarrollar habilidades para comunicarse en la lengua extranjera con determinado nivel que le permita interactuar con personas de diferentes culturas en igualdad de condiciones, como un actor social que su nivel de competencia en la lengua extranjera no se mida a partir de su acercamiento al modelo de un nativo de la lengua extranjera, sino a partir de la calidad y la eficiencia de la interacción que puede establecer con la otra persona, en correspondencia con el contexto sociolingüístico en el que se establece la situación comunicativa puede considerarse como un hablante intercultural.

El aprendizaje de ELE lleva asociado unos factores culturales que deben aprender a interpretarse desde un punto de vista no etnocentrista, para evitar conflictos culturales y conseguir una cohesión social que permita el diálogo intercultural empático. De ahí que se infiera que durante el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera se requiere un enfoque intercultural en el aula.

La Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana recibe matrículas de países de Europa, Asia, África y del Caribe anglófono y francófono con diversidad de culturas

El claustro de profesores sostiene el reto de preparar en 20 semanas a los no hispanohablantes. Lo que exige que se capaciten continuamente en los aspectos referentes a las particularidades interculturales de sus estudiantes. Esta superación debe adoptar también un enfoque intercultural en sus objetivos, procesos y contenidos, de manera que se trabaje de forma transversal el desarrollo de la competencia linguodidáctico-intercultural.

Esto implica, según Zamora (2020), “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 linguoentorno en el que se desenvuelve, lo que simultáneamente contrastará de forma enriquecedora con su lengua materna y su interculturalidad. Resulta determinante el desempeño del profesor como mediador intercultural en la clase de ELE”.

Este trabajo se propone como objetivo: Valorar el desempeño linguodidáctico del profesor de Español como mediador en el tratamiento de la sensibilidad intercultural en la clase de ELE.

Se emplearon métodos del nivel empíricos: Estudio documental, entrevistas, encuestas, y métodos del nivel teórico como el histórico lógico, con la finalidad de recopilar información relacionada con el tema.

Esta investigación procura proporcionar ideas pertinentes para suplir las necesidades pedagógicas del profesor de Español como lengua extranjeras aplicables en la transformación del currículo, para desarrollar las diferentes subcompetencias que engloba la competencia linguodidáctica-intercultural: saberes, saber ser /saber reaccionar, saber aprender, saber comprender / saber comprometerse y saber hacer.

DESARROLLO

La interculturalidad está sujeta a muchos conceptos visibles y variables como: cultura, [diversidad](#), hegemonía cultural, política y económica de países y regiones, obstáculos comunicativos como el idioma y la diversidad lingüística, políticas integradoras e integracionistas de los Estados, jerarquizaciones sociales, sistemas económicos exclusionistas y que sustentan hegemonías ideológicas mediante la discriminación y la acción política de menoscabo de las identidades nacionales, así como diferentes niveles de desconocimiento entre grupos culturales de los mecanismos sociales y políticos para el ejercicio de derechos civiles y diferencias en el ejercicio pleno de las personas de los derechos humanos y de género.

Es oportuno, entonces analizar que el concepto de “intercultural” va más allá del de “sociocultural”, ya que este último sólo tenía en cuenta la lengua de acogida y no la del hablante, mientras que en la competencia intercultural se parte de la lengua y cultura del hablante, algo imprescindible a tener en cuenta en la enseñanza-aprendizaje del español o de cualquier otra lengua. Es necesario, por ello, introducir en el aula ambas culturas, la de la lengua meta y la del alumno, que se había visto relegada. Vacas H. & Benavente (2002).

Durante las relaciones interculturales las personas se pueden tropezar con diversas dificultades que obstruyen la comunicación: que no hacen referencia a características de las personas, sino más bien a especificidades del contexto o de la situación **conocida como obstáculos contextuales**. En función del contexto, varían el significado de los objetos materiales, de las diferentes costumbres, de las normas que rigen la vida en sociedad, de las palabras que rigen la comunicación verbal, los sistemas simbólicos y el lenguaje no verbal y finalmente, el significado del sistema de valores. Aparecen en esta interacción asimetrías en cuanto al conocimiento, que incluye la prosodia, léxico-semántica, fonológico-sintácticos. El poder como la capacidad de influir sobre los otros y controlarlos, incide en la comunicación, restringiéndola cuando no se actúa de manera equitativa.

La magnitud de las diferencias culturales implica más competencias interculturales de las personas implicadas en la comunicación, y viceversa. Si los referentes culturales

son altos, las diferencias en los comportamientos, el discurso verbal: aumentarán las incomprensiones.

Cuando las personas deben superar una serie de estímulos que les son extraños y difíciles de interpretar a causa de que el contexto ha cambiado. A veces pierde la predictibilidad respecto al entorno, lo que supone un gran esfuerzo en sus interacciones se denomina **choque cultural**, por el contacto con la cultura inicial o propia, que en esta investigación será tratado como **encuentro cultural**, porque también puede producir también efectos positivos de adaptación a un nuevo contexto, que evidencian una mayor competencia intercultural, puede contribuir al equilibrio, a la adquisición de mayor nivel de conocimiento de la cultura. Implica que la persona se ha acostumbrado a los comportamientos de las personas autóctonas y ha adaptado el propio comportamiento por evitar malentendidos.

A partir de lo anterior se puede definir a la interculturalidad, como un proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos con identidades culturales específicas, donde no se permite que las ideas y acciones de una persona o grupo cultural esté por encima del otro, favoreciendo en todo momento el diálogo, la concertación y con ello, la integración y convivencia enriquecida entre culturas.

Las relaciones interculturales deben basarse en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo. Sin embargo, no es un proceso exento de conflictos, estos pueden resolverse mediante el respeto, la generación de contextos de horizontalidad para la comunicación, el diálogo y la escucha mutua, el acceso equitativo y oportuno a la información pertinente, la búsqueda de la concertación y la sinergia.

Es importante aclarar que la interculturalidad no se refiere tan solo a la interacción que ocurre a nivel geográfico sino más bien, en cada una de las situaciones en las que se presentan diferencias. Hay que tener en cuenta que la interculturalidad depende de múltiples factores, como las distintas concepciones de cultura, los obstáculos comunicativos, la carencia de políticas estatales, las jerarquías sociales y las diferencias económicas. Además de acuerdo a la perspectiva con la que sea observada puede entenderse de una u otra forma. Por ejemplo, si se analiza el concepto desde la ética podemos descubrir que la forma en la que esta se involucra en el enraizamiento

de los valores sociales es a través de la promoción del respeto de la diversidad, donde cada persona tiene derecho a ser como desea y el mismo paradigma vale para los colectivos. La ética intenta inculcar valores afines para construir sociedades democráticas, integradas y donde la armonía sea protagonista de la interacción social

Como guía psicopedagógica se conocen las investigaciones de Bennet , Chen y Starosta .Así el Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural Bennett(1993), esboza que la convivencia entre culturas se basa en la sensibilidad intercultural definida como un cambio afectivo, cognitivo y conductual , asumiéndose como dimensiones para posterior evaluación del resultado parcial en cifras matemáticas, desde posiciones etnocéntricas a posiciones etnorrelativas de reconocimiento y apreciación de las diferencias culturales.

Por su parte, el Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural enjuiciado por Chen y Starosta (1996) entiende la convivencia entre culturas por medio de la construcción de un multiculturalismo sustentado en la integración de las diferencias culturales y en la interacción intercultural respetuosa. La comunicación intercultural consta de tres componentes:

1. La sensibilidad intercultural o aspecto afectivo, referida al deseo emocional de reconocer, aceptar y apreciar las diferencias culturales en situaciones de interacción intercultural.
2. La conciencia intercultural o dimensión cognitiva, relativa al proceso de entendimiento de las convenciones culturales y de las similitudes-diferencias respecto a otra cultura.
3. La competencia intercultural o aspecto conductual, referida a las habilidades de consecución de las metas comunicativas al interactuar con personas de otras culturas. De esta forma, la sensibilidad intercultural en cuanto a componente afectivo es concebida como la capacidad personal para desarrollar una emoción positiva hacia el entendimiento y aprecio de las que la sensibilidad intercultural diferencias culturales.

Ambos investigadores coinciden en expresar que promueve afectos sobre la base del conocimiento de los ambos interlocutores aun existiendo lejanías en cuanto a distancias y condiciones diversas.

El desconocimiento de "el otro" lo deshumaniza, pero no hay que conocer sólo otras culturas, sino que la comunicación intercultural implica también una toma de conciencia de la propia cultura. En muchas ocasiones nuestras comunicaciones están llenas de valores que transmitimos sin ser apenas conscientes de ello. La comunicación intercultural no sólo supone comunicarse con otras culturas sino también hacer el esfuerzo de repensar la propia cultura. Un requisito prácticamente imprescindible para la comunicación intercultural es que haya un cierto interés por culturas distintas de la propia.

EL profesor de ELE como mediador intercultural

En el ámbito de formación (saber ser profesional), referido a los valores, actitudes y principios éticos el profesor mediador intercultural debe conocer y practicar en contextos multiculturales.

Los profesores deben tener en cuenta la conexión entre lengua y cultura y considerar el aprendizaje cultural como un rasgo importante en el estudio de un idioma, pues los temas culturales se pueden relacionar con las funciones del lenguaje, los elementos gramaticales, los modelos de comportamiento y los valores humanos.

Precisamente, como indica Martínez Usarralde y García López (2009) esta falta generalizada de preparación choca con las propuestas que parecen uniformarse en torno a criterios básicos de formación, tanto de conocimientos en migraciones, en lenguas, en culturas, en educación intercultural, en la legislación vigente, como de habilidades o estrategias: negociaciones y resolución de conflictos interculturales, acción social, sensibilización y trabajo en grupos, e igualmente importantes, de actitudes para su profesionalización. Según estudios recientes demuestran que el mediador, hoy por hoy, no ha realizado estudios específicos que lo vinculen a su ejercicio profesional de una manera especializada.

En la enseñanza de idiomas asistimos al encuentro en nuestras aulas de diversas culturas y modelos culturales, que hacen que el aprendizaje de la nueva lengua tenga un sustento indispensable en el entendimiento de quién es el otro, de lo que puede aportar y de lo que es necesario que ambos incluyan en su nueva organización social. Llevot, (2013)

Los alumnos de diversa procedencia llegan al aula con conocimientos cimentados en su propia cultura, y esta es eje fundamental en el aprendizaje de la nueva lengua de la sociedad donde se encuentran inmersos. García, (2004).

La formación en educación y mediación intercultural para el docente desde la segunda visión se define la mediación como una forma de gestión de la vida social. De este modo, basándonos en experiencias realizadas en centros escolares, la mediación no resulta una estrategia que sirva para resolver todo tipo de conflictos pero sí que puede convertirse en una herramienta que aporte un cambio de cultura encaminada a la promoción del diálogo como estrategia de gestión de conflictos que rebaje la tensión en el centro, facilite la comunicación, el conocimiento del otro y la empatía, convirtiéndose en una herramienta más al servicio de la mejora y la convivencia aunque no debe convertirse en la única, sino que debe ir acompañada de otras medidas en este camino.

Desde esta óptica seguiremos la triple definición de Boqué (2002) cuando identifica la mediación con: - Un intento de trabajar con el otro, y no contra el otro, en busca de una vía pacífica y equitativa para afrontar los conflictos en un entorno de crecimiento, de aceptación, de aprendizaje y de respeto mutuo. Un proceso de comunicación horizontal en el que el mediador crea las condiciones para que los protagonistas del conflicto puedan compartir inquietudes y planteamientos, puntos de vista y limitaciones con el ánimo de ponerse de acuerdo. Una vía voluntaria y confidencial para explorar los conflictos en los que los protagonistas toman sus propias decisiones mediante consenso y sin estar coaccionados por ninguna clase de poder.

La competencia comunicativa intercultural del profesor de ELE

El concepto de competencia comunicativa intercultural es un fenómeno universal independiente del lugar y del tiempo (Balboni 1999). Se trataría de una destreza que no se adquiere de forma inmediata sino con el tiempo y el entrenamiento, igual que la lengua extranjera, por lo que además siempre se puede mejorar.

En el ámbito de la clase de español es difícil aprender esta competencia, pues se adquiere con la observación de los elementos culturales. Incluso se hace imposible aprenderla en las clases más innovadoras que utilizan el juego de rol situacional

porque se trata de situaciones, en realidad, falsas donde la interculturalidad no está presente de forma inconsciente como en la realidad.

En este sentido Chick (1990) hace referencia al tema, el profesor que no puede enseñarla puede, al menos, dar las consignas para que el alumno la aprenda en otros contextos. Desde el punto de vista del estudiante es importante observar la otra cultura para conocerla mejor. Balboni (1999) habla de observar modelos culturales que se producen en diferentes ámbitos situacionales cuando se entra en contacto con la otra cultura, por ejemplo, en un viaje o viendo una película u otra grabación. Conocer así la otra cultura ayuda, al mismo tiempo, a ser más conscientes de cómo es la suya propia. Este autor recomienda al profesor que quiera enseñar la competencia intercultural que proponga un método de observación a sus alumnos. Este método consiste en anotar estas observaciones que hacemos, así como las reflexiones que de nuestra propia cultura se derivan de esas observaciones, construyendo un repertorio organizado según unos dominios: las relaciones sociales, la organización social, la casa y la familia, la escuela, los medios de comunicación...

También, con el objetivo de sistematizar estas observaciones, concreta los modelos culturales y comunicativos en los siguientes: valores culturales de fondo (el tiempo, la jerarquía y el poder, el respeto social y la "corrección política"...), uso del cuerpo para fines comunicativos (la sonrisa, los ojos, la expresión de la cara, la distancia entre cuerpos, el beso...), uso de objetos para fines comunicativos (la ropa, los regalos, objetos que se ofrecen, como un cigarrillo, por ejemplo, las tarjetas de visita...), la lengua (entonación, velocidad, registro...), actos comunicativos (ordenar, proponer, interrumpir...) y situaciones comunicativas (diálogo, conversación telefónica, conferencia, reunión de trabajo en grupo...).

El profesor de español debería invitar a esta reflexión intercultural de forma constante, en todo momento en que sea posible durante el aprendizaje de la lengua y dejar claro también a los alumnos que los aspectos culturales cambian constantemente, que la interculturalidad se transforma y esto obliga a continuar observando y a actualizar constantemente ese repertorio del que hablábamos.

Zorzi (1992), por su parte, defiende una pedagogía intercultural en las aulas de Italia ante el incesante aumento de alumnos extranjeros. Los alumnos extranjeros no deben ser los únicos en esforzarse en la adaptación a la cultura que les acoge, sino que también los otros alumnos y los profesores deben “renegociar” sus valores culturales. De esta forma, se evitaría la exclusión del alumno extranjero. Este sería un componente de la competencia comunicativa intercultural que llamamos competencia de participación en el cual tiene un valor significativo la acción del profesor como mediador intercultural.

Lewis Richard (1930) Lingüista que domina 11 idiomas que les han permitido interactuar exitosamente con personas de gran parte del mundo, refiere que a la hora de tratar con una persona es fundamental llegar con el menor número de prejuicios posibles y evitar caer en el estereotipo fácil. De la misma forma incide en explorar lo básico de su **cultura superficial** como la forma de hablar, los gestos y el lenguaje corporal, el ejemplo más claro es el contacto físico en algunos países y religiones como la musulmana evitan el contacto con la mano izquierda, al ser considerada como impura, otras consideran irrespetuoso mirar directamente a los ojos. Si se cruza este aspecto de su cultura superficial del otro, ya sea por distancia, contacto, o gestos puede provocar una reacción incómoda, incluso irrespetuosa.

Así su **cultura profunda** refleja los valores, creencias de una persona. Suelen estar tan arraigados en cada persona, que resulta lo más complejo en las interacciones humanas. Este tipo de cultura tiene tal importancia que requiere ser muy cuidadoso. Es que cualquier ataque u hostilidad a estos valores provocaría reacciones de mucho impacto, superior a las de la cultura superficial. El ejemplo más evidente es con la religión tradiciones sociales, tanto a nivel familiar como a nivel de grupo de personas que habitan un lugar. De ahí que se pueda resumir que al mirar una persona desde fuera solo se ve a la parte que ella quiera mostrar. Pero debajo yace otra persona, mucho más grande y compleja sobre la cual solo se podrá obtener información después de interactuar con ella y conocerla más.

Richard Lewis como experto en comunicación intercultural propone otros modelos muy sugerentes y de mucho uso.

El profesor de ELE tiene una infatigable tarea de autogestión de aprendizajes para poder desarrollar la competencia comunicativa intercultural y revertirla en su aula multinacional. Así podrá enfrentar el reto que significa el tratamiento personalizado de cada estudiante no hispanohablante dentro y fuera del contexto docente.

Se puede destacar, además, con relación al tema que Cuba se ha manifestado como un paradigma de respeto hacia las diferencias culturales al darle cabida a las colaboraciones en diferentes disciplinas de las ciencias sociales y científicas dentro y fuera del país. Ha ganado prestigio en el campo de la medicina. Como muestra de ello, en el ámbito de la educación médica superior es el salto cualitativo y cuantitativo dado después de 1959. A partir de 1978 bajo la orientación del DrC. Fidel Elizástigui Dupuy se puso especial énfasis en la formación del médico (estudio y práctica conjuntamente) que en cada momento que se precisó.

Jugó un papel importante el Instituto de Ciencias Básicas y Preclínicas Victoria de Girón (1960) y posteriormente la fundación de otras universidades médicas, sus facultades y policlínicos convertidos en unidades docentes que responden al sistema de Educación Superior. Su fundamento ideológico se encuentra en: Garantizar que la formación de Especialistas Médicos brinde respuesta a las necesidades del país y a las que se generan por compromisos internacionales (VI Congreso del PCC, Artículo 147).

Desde la consulta a diferentes didactas para el PEA de LE, se deberá tener en cuenta las habilidades de la competencia comunicativa que recoge Acosta Padrón, (2007), quien se refirió a la competencia gramatical, discursiva, sociolingüística, estratégica, conceptos que han ido progresando al igual que el de competencia intercultural. Esta última dentro de los estudios más recientes en el campo de la ELE apunta hacia una enseñanza más integrada de lengua y cultura Paricio Tato (2014). Al respecto, Acosta Padrón, 2007 dice: “La tarea del maestro consiste en enseñar a los alumnos a comprenderse a sí mismos y a los demás, a plantearse objetivos, tomar decisiones, crear valores y comprender sus derechos y deberes como seres humanos”, lo cual se lleva a cabo en las aulas de la FP, aunque se necesiten implementar actividades encaminadas hacia una enseñanza cada vez más integrada a contextos comunicativos y culturales reales, Melero (2000)

A esta realidad se enfrenta el profesor de ELE en las aulas multiculturales y en particular la autora, con vivencia durante dos cursos continuos en los que observó que sus estudiantes dentro de su propio país pertenecían a varias culturas y lo mismo sucede entre países. Como consecuencia los estudiantes llevan dentro de sí varios niveles de programación mental, los que se corresponden a diferentes niveles de cultura. La sensibilidad intercultural en relación con las actitudes de aculturación y prejuicio en inmigrantes y sociedad de acogida. Un estudio de caso, de Ramírez y González, 2019, por analizar la relación entre la sensibilidad intercultural y las actitudes de aculturación y prejuicio ... y la tesis del Dr. C. Eduardo Garbey de 2015, titulada: La comunicación interactiva intercultural en inglés en la formación posgraduada del personal de enfermería ,por la profundidad cognoscitiva con que aborda el tema de la interculturalidad y el tratamiento particular a la sensibilidad humana , imprescindible para el ejercicio de cualquier especialidad de la medicina .

En el contexto de la Facultad Preparatoria han existido factores negativos referentes a los patrones culturales estudiantes que provienen de varias regiones del mundo. El encuentro entre culturas es inevitable, así como su creencia en la supremacía sobre la cultura del otro. La ignorancia provoca en ocasiones conflictos en los que interviene el personal docente cuando prevalecen los estereotipos y los tópicos. Conspiran, además, la soledad, añoranza y las subjetividades, razones por las que se refugian en sus equipos digitales retrotrayéndolos un tanto a su vida anterior.

Respecto al profesor de ELE de la FPUCMH realiza la tarea formativa de unificar a los diferentes países en el aula por medio de las actividades docentes de forma empírica. Las unidades de contenido no siguen una línea intercultural, porque los libros de texto no fueron diseñados para satisfacer las expectativas de las demás regiones excepto Cuba e Hispanoamérica. Otra razón es que el programa de estudio no contempla la competencia intercultural, ni se ha tratado en preparación metodológica, y no existe hasta donde se ha indagado una investigación sobre el tema.

Por esta razón con la implementación de un conjunto de acciones potenciadoras de la comunicación, estructuradas por Núcleos Afectivos, personalizadas para el tratamiento de la sensibilidad intercultural del no hispanohablante, ya tratadas en clases

respetando el orden metodológico de los textos básicos Aprendamos Español, I, II y III. El resultado se presentará próximamente. El profesor de ELE demostrará más competencia en su desempeño como mediador intercultural.

CONCLUSIONES

-La superación continua permite un mayor desempeño lingüodidáctico-intercultural del profesor de ELE que se revierte en la calidad de la clase.

-La competencia intercultural es un proceso inacabado, perfectible que requiere del profesor como mediador porque las identidades y valores sociales van cambiando durante toda la vida en la medida que el no hispanohablante interactúa en situaciones comunicativas diversas.

BIBLIOGRAFÍA

Balboni, P. E. (1999), "Apprendere e insegnare. La comunicazione interculturale" [en línea] En Parole comuni, Culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale, Venezia: Marsilio Editore. [Consulta: 30 octubre 2020]. Disponible en la web: <http://venus.unive.it/aliasve/index.php?>

Bennett, M. (1999). Basic Concepts of Intercultural Communication (Selected Readings) USA. Intercultural.

Boqué, C. (2002). Guía de la mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años. Barcelona: Octaedro.

Byram, M. y Fleming, M. (2001): Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas, Cambridge University Press, Madrid.

Colectivo de autores (2006): Aprendamos Español I, II, III. Editorial Félix Varela, La Habana.

Garbey S, E (2013) La comunicación intercultural en inglés en la formación posgraduada del personal de enfermería. Tesis de Doctorado. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

García, P. (2004). La cultura ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. Red ELE: Ministerio de Educación y Ciencia.

Iliázstegui D, F (1993) Educación en el Trabajo como principio rector de la Educación Médica Cubana En: Taller Nacional “Integración de la Universidad Médica a la organización de 9.-Llevot, N. y Garreta, J. (2013). La mediación intercultural en las asociaciones de inmigrantes de origen africano. Revista Internacional de Sociología Salud” (edición mimeográfica) , La Habana .

Santos G, I. (1996), Catálogo de materiales didácticos para la enseñanza del español (LE), Madrid, Instituto Cervantes.

Tardo Fernández, Y. (2006), “Modelo estratégico intercultural para la didáctica de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural: dimensiones, configuraciones y relaciones”. Universidad Complutense de Madrid

Vacas H, A. & Benavente, J.C. (2002), “Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español” [en línea]. En Tierra Abierta, julio 2002. [Consulta: 12 junio 2019]. Disponible en la web: <http://www.tierradenadie.de/articulos/intercultura.htm>

Vega, JC. (2011). Estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de gramática inglesa con una concepción sociocultural. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana

Zamora, I (2020). Talleres sobre la inmersión sociolingüística del no hispanohablante en el contexto habanero para la preparación metodológica de los profesores de la Facultad Preparatoria de Ciencias Médicas. Tesis de Maestría. Universidad de Ciencias Pedagógica E.J. Varona, La Habana.

Zorzi, D. (1992), “Dalla competenza comunicativa a la competenza comunicativa interculturale” [en línea]. En *Babylonia*, Università di Bologna.

EL INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS: UNA VÍA PARA LA INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS CARRERAS DEL INSTEC

Autora: MSc Silvia Elvira Rodríguez Arvelo, sarvelo@instec.cu

Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas-UH

RESUMEN

La enseñanza del idioma inglés en la Educación Superior constituye una necesidad para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes como fuente de consulta bibliográfica y consecuencia del avance científico-técnico. Extraer información de diferentes textos es su objetivo básico. Los docentes de esta especialidad deben fortalecerles a sus estudiantes los recursos y habilidades idiomáticas para el éxito de esta labor. El trabajo con textos originales los prepara para la búsqueda de información necesaria en las investigaciones extracurriculares y curriculares tanto en la comunicación oral como escrita que son fundamentales para el estudiante universitario. En el caso de la escrita como parte de la comprensión de la lectura, adquiere una

connotación mayor por su papel en el estudio sistemático. Tener esta capacidad entrenada contribuirá a la eficiencia de este proceso y al desarrollo personalógico de los alumnos. en contenidos técnicos como método- lógicos. Es por eso que todas las actividades que realice el profesor deben estar dirigidas a lograr que los estudiantes se comuniquen en idioma inglés, a un nivel productivo sobre la base del dominio de las regularidades lingüísticas generales de los sistemas que lo componen en situaciones reales y simuladas, sobre aspectos generales de la comunicación social y específicos de la práctica, utilizando integralmente las cuatro habilidades del idioma: audición, expresión oral, lectura y escritura, las funciones comunicativas adecuadas y las habilidades de comunicación profesional con un nivel intermedio de competencia comunicativa. El objetivo de este trabajo es motivar a los estudiantes al ejercicio final de la asignatura a través de la comunicación oral con la selección de textos de la especialidad en idioma inglés y que esta preparación les pueda servir para ampliar su vocabulario técnico y desarrollar la habilidad de extracción de información.

ABSTRACT

The teaching of the English language in Higher Education constitutes a necessity for the cultural and professional development of students as a source of bibliographic consultation and a consequence of scientific-technical progress. Extracting information from different texts is its basic objective. Teachers of this specialty must strengthen their students' resources and language skills for the success of this task. Working with original texts prepares them for the search for information necessary in extracurricular and curricular research, both in oral and written communication, which are fundamental for university students. In the case of writing as part of reading comprehension, it acquires a greater connotation due to its function in systematic study. Having this ability trained will contribute to the efficiency of this process and to the personal development of the students in technical and methodological contents. That is why all the activities carried out by the teacher should be aimed at getting the students to communicate in English, at a productive level based on the mastery of the general linguistic regularities of the systems that compose it in real and simulated situations, on general aspects of social communication and specific aspects of practice, integrally using the four language skills: listening comprehension, oral expression, reading and writing, the appropriate communicative functions and professional communication skills with an intermediate level of communicative competence. The objective of this work is to motivate students to the final exercise of the subject through oral communication with the selection of texts of the specialty in English language and that this preparation can serve them to expand their technical vocabulary and further develop their reading comprehension.

Keywords: professionalization, reading comprehension, teacher.

INTRODUCCIÓN

Constituye entonces una preocupación del estado cubano la preparación de la población y en especial, de las nuevas generaciones. La educación cubana tiene el papel de formar al hombre que exige la sociedad socialista, un individuo inteligente, culto y capaz de resolver los problemas locales y globales, se concibe entonces la

enseñanza del inglés en Cuba en los diferentes subsistemas del Sistema Nacional de Educación (SNE), como parte de su formación multilateral y armónica, lo que significa prepararlo para poder comunicarse en esta lengua de forma oral y escrita, conocer y valorar la historia y la cultura de los pueblos de habla inglesa, desarrollar sentimientos y valores que se forman mediante el estudio y práctica de dicho idioma.

Relacionado con la temática, de la enseñanza del inglés en Cuba, Rosa Antich de León en su libro Metodología para la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras expone claramente los objetivos generales: “Le corresponde al profesor de la asignatura, la formación del hombre en la sociedad socialista, la que se logra a partir de la realización de un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente en cada clase, en las que el estudiante pueda actuar consciente y creadoramente”. (Antich de León Rosa: 1988, 20)

Es sumamente importante el estudio de la comunicación para todos aquellos que desarrollen una labor educativa, pues a lo largo de toda su actividad pedagógica el profesor establece una comunicación constante con sus estudiantes, durante la cual es imprescindible conocer los complejíssimos fenómenos que pueden tener lugar y manejar las diferentes situaciones que surgen a partir de su conocimiento científico y conciencia de los elementos que inciden en ella.

En los momentos actuales, en que el estudiante adquiere un rol protagónico sobre la base de una comunicación estrecha entre los participantes y un diálogo entre el profesor y el estudiante que establece una interacción enriquecedora para ambos, cobra mayor importancia dicho estudio.

El Inglés con Fines Específicos (IFE) se origina a partir del proceso de investigación en el campo de la metodología de la enseñanza de lenguas. Surge de la búsqueda permanente de un método que colabore con la práctica docente y así se demuestre la idea de direccionar la investigación hacia otros campos. El primer uso del término IFE se remonta al año 1974 según (Johns, T.F. 1981, pág.21).

DESARROLLO

El Inglés con Fines Específicos (IFE) es muy importante para complementar el estudio que cada persona hace en su carrera primeramente por dominar otra lengua además de

su lengua materna, conocer el vocabulario técnico de su especialidad y localizar la información en idioma inglés que lo ayude para su preparación como futuro profesional. Hay autores que trabajan el IFE por la gran importancia que el tema revierte.

Strevens opta por definir el IFE a través de características absolutas y variables:

Características absolutas:

1-Se diseña para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

2-Se relaciona con el contenido (por medio de temas y tópicos) de disciplina y ocupación particular.

3-Se basa en el lenguaje que se ajusta en sintaxis, léxico, discurso y semántica, etc, a la disciplina de la que trate y el análisis del discurso.

Características variables:

1-Puede estar restringido a habilidades específicas del idioma (como por ejemplo la lectura).

2-No es necesario impartirlo de acuerdo a una metodología determinada. (Strevens,1998: 20)

Al mismo tiempo, Dudley-Evans y St Jones (1998) coinciden con Strevens (1988) al seguir el modelo de características variables y absolutas, convergiendo en la 1ra y 3ra y crean una nueva, aludiendo que el IFE hace uso de la metodología y las actividades de la asignatura a la que sirven. Mientras, amplían a cuatro las características variables:

1-Se diseña y relaciona para disciplinas específicas.

2-Puede utilizarse en situaciones específicas, una metodología diferente a la del Inglés general.

3-Está generalmente destinado a adultos en instituciones de nivel terciario o de un centro laboral, en respuesta a una necesidad profesional, aunque puede aplicarse en nivel secundario.

4-Está generalmente destinado a estudiantes con nivel medio o avanzado, y aunque en la mayoría de los cursos de IFE se asume que el estudiante tenga un conocimiento básico del idioma, puede aplicarse con principiantes.

La norteamericana Mary Shieppregrell (1991) asume el diseño de cursos de IFE para estudiantes y personas que ejercen una profesión o tienen una razón relacionada con la ocupación laboral. De otra manera Munby (1978) afirma que los cursos de IFE son aquellos donde los programas y materiales están determinados en toda su esencia por el análisis de las necesidades comunicativas de los estudiantes. Más adelante, Richards y otros (1985) asumen la posición de Munby.

Se asume por la autora, la concepción de IFE dada por Strevens, Dudley-Evans y St Jones, que resulta un criterio más amplio al referirse no sólo al destino del IFE, sino además a las características de su enseñanza, a la naturaleza de los cursantes y su relación con las disciplinas estudiadas en cuestión.

El Inglés III con fines específicos no cumpliría sus objetivos sino fuera por la interdisciplinariedad. Esta produce un mayor interés y motivación en el estudiante, ya que vincula el Inglés III con fines específicos con los temas de dos asignaturas cruciales de la carrera de meteorología en segundo año: “Introducción a la meteorología” y “Laboratorio de análisis sinóptico”. Por la importancia de los términos interdisciplinariedad, medios de enseñanza y folleto se realizó una búsqueda bibliográfica de estos y se asumieron las siguientes definiciones:

Según (Tamayo, 2016, pág. 27):“El concepto de interdisciplinariedad está dado por la integración de disciplinas, y constituye un proceso dinámico en la forma de ver, acercarse, conocer y tratar un problema, desde el punto de vista de integración disciplinar y por tal podemos considerarlo como objetividad disciplinar.”

Klingberg, 1980, pág. 420) denomina medios de enseñanza a “todos los medios materiales necesitados por el maestro o el alumno para una estructuración y conducción efectiva y racional del proceso de educación e instrucción a todos los niveles, en todas las esferas de nuestro sistema educacional y para todas las asignaturas, para satisfacer las exigencias del plan de enseñanza.”

(Naranjo, 2004, pág.149) plantea: “Folleto es la publicación con fines didácticos que tiene una extensión máxima de alrededor de cien páginas”.

La enseñanza del IFE en el Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (InsTEC) data desde los inicios de la institución en el curso 1988-1989 cuando el Programa Director de Lenguas Extranjeras (PDLE) presentaba las siguientes etapas: básica, especializada 1 (cursos de LE para fines específicos) y especializada 2 (diseño y desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares de seguimiento que propicien el uso de la LE en las disciplinas incluidas en el Plan de Estudios para cada especialidad. Este ciclo comienza una vez culminados los programas oficiales de LE, durante los años medio-superiores de las carreras estudiadas). Esta fue, inicialmente, la estrategia de trabajo a seguir, pero durante los años 90, por diversas causas, las actividades propias de la etapa especializada 2 se incumplieron, cambiando de esta manera las etapas antes expuestas.

A partir de ese momento los cursos de inglés en el InsTEC van a constar de tres asignaturas: Inglés I (nivel básico), Inglés II (nivel intermedio) e Inglés III con fines específicos (nivel intermedio superior). Desde el curso 2014-2015, la estrategia del inglés está experimentando el marco teórico internacional del Consejo Británico y se adopta el Inglés I (nivel A1) y el Inglés II (nivel A2), y el Inglés III con fines específicos (nivel B1)..

Anterior al curso 2014-2015 la asignatura Inglés III con fines específicos presentaba una literatura obsoleta y pobre, ya que no existía un folleto que la apoyase ni audiciones, documentales o partes de películas; solamente contaba con textos relacionados con las contribuciones de científicos y la historia de la meteorología.

A partir de ese momento los profesores del departamento comenzaron la búsqueda de lecturas técnicas relacionadas con las carreras del instituto para enriquecer el vocabulario y el conocimiento de los estudiantes.

Es importante la motivación que el profesor haga con el grupo en cuanto a la necesidad de adquirir este vocabulario técnico de su especialidad y desarrollar la habilidad de la extracción de información porque todo contribuye a su mejor preparación como futuro

profesional competente. En todas las carreras del instituto se realiza el mismo trabajo por parte de los profesores designados.

Tal es el caso de la carrera de Meteorología donde una profesora trabaja con las lecturas técnicas de la carrera y prepara a los estudiantes en ese vocabulario. Por este motivo se hizo necesario la creación de un folleto de lecturas y tener un medio de enseñanza para apoyar el trabajo de la asignatura en el aula.

La asignatura Inglés III con fines específicos cuenta con seis unidades temáticas que apoyan la interdisciplinariedad:

-Unidad I: “Historia y evolución de la meteorología como ciencia atmosférica.”

-Unidad II: “Equipos, escalas y principios básicos de la meteorología.”

-Unidad III: “Campos de aplicación de la meteorología”.

-Unidad IV: “La evolución de los mapas del tiempo”.

-Unidad V: “Características de la escala sinóptica”.

-Unidad VI: “Gráfico de análisis del tiempo en la superficie”.

Entre los materiales didácticos de la asignatura Inglés III se encuentran textos auténticos compilados en un folleto y extraídos de sitios de categoría científica. En la Unidad I: “Historia y evolución de la meteorología como ciencia atmosférica” se manifiesta la interdisciplinariedad desde el primer texto: “Breve historia de la meteorología”, donde se explica que desde la propia preocupación del hombre por conocer y predecir los cambios climáticos surge la meteorología como ciencia. Además, se aplican preguntas de comprensión de lectura. El segundo texto: “El comienzo de la meteorología moderna” describe los principales descubrimientos del siglo XX, entre ellos, los satélites meteorológicos como TIROS 1 y los cálculos matemáticos utilizados para realizar un pronóstico más exacto. El texto siguiente ofrece una panorámica de las diferentes ramas de la meteorología. En general, en esta unidad los estudiantes aprenden a escribir definiciones, a identificar los procesos de construcción de palabras, a inferir significados por el contexto y a comprender textos con vocabulario científico. Además, vinculan el contenido de la unidad con el de la asignatura: “Introducción a la meteorología” y así profundizan sus conocimientos.

La Unidad II: “Equipos, escalas y principios de la meteorología” presenta textos como “La meteorología de hoy” e “Instrumentos de la meteorología” que describen las nuevas tecnologías, por ejemplo: los radares, sensores de presión, termómetros, pluviómetros modernos y estaciones meteorológicas. En el tercer texto se muestran las escalas de la meteorología, estas son: micro escala, meso escala, escala sinóptica y escala global. Los otros dos textos tratan acerca de principios de la meteorología. Los estudiantes al concluir la unidad serán capaces de escribir resúmenes de texto y se percatarán de que los temas forman parte también de la asignatura: “Laboratorio de análisis sinóptico.”

La Unidad III: “La aplicación de los campos de la meteorología” se introduce un texto sobre el pronóstico del tiempo, que enriquece el vocabulario y ejercita el uso de la voz pasiva. Esta unidad se caracteriza por ser empírica, ya que los estudiantes deben a través de un seminario investigar y exponer en equipos acerca de los diferentes campos de la meteorología.

La interdisciplinariedad se aplica cuando parte del contenido de la asignatura “Laboratorio de análisis sinóptico” está reflejada en la Unidad IV: “La evolución de los mapas del tiempo” con el texto: “La evolución de los mapas del tiempo y análisis de superficie”, donde los estudiantes adquieren conocimiento acerca de la historia evolutiva de los mapas del tiempo y análisis de superficie y reconocen las diferencias entre los frentes cálidos, estacionarios y fríos. También identifican las isobaras y las isotermas; además, diferencian un mapa Doppler de un mapa de temperatura y presión atmosférica. El segundo texto: “Análisis de superficie: su historia en los centros de análisis” apoya aún más la asignatura antes expuesta, a causa de que forman parte del Capítulo 1: “Generalidades” del libro “Laboratorio de análisis sinóptico. En el texto se describen los modelos conceptuales de la evolución de ciclones y se mencionan centros como: el Centro de Predicción Tropical y el Centro de Predicción de los Océanos. El tercer texto: “Modelos de estaciones” y el cuarto: “Principales símbolos de los modelos de estaciones” prepara a los estudiantes a conocer la historia de los modelos de estaciones, así como el nombre de los símbolos en inglés. Además, recuerdan de la gramática, las condicionales tipas 1, 2, 3 y los artículos definidos e indefinidos.

El primer texto de la Unidad V: “Características de la escala sinóptica” trata sobre los ciclones tropicales, que están presentes en el acápite 9.2 “IncurSIONES en los ciclones tropicales” del libro “Laboratorio de análisis sinóptico”. En esta unidad los estudiantes aprenden a escribir resúmenes científicos o abstracts. El segundo texto explica los sistemas de escala sinóptica, entre ellos: los sistemas de bajas presiones, los sistemas de altas presiones y los sistemas frontales. El tercer texto se refiere a los anticiclones o sistema de altas presiones. Con el propósito de fijar el vocabulario nuevo se aplica un crucigrama.

La Unidad VI: “Gráfico de análisis del tiempo en la superficie” se refiere al Análisis de Superficie Unificador del Servicio Nacional del Tiempo, este no es más que el análisis conjunto que realizan los cuatro centros principales: NHC (Centro Nacional de Huracanes), HPC (Centro de Predicción Hidrometeorológica), OPC (Centro de Predicción de los Océanos), y HFO (Oficina de Pronósticos de Honolulu). En este análisis se incluye todos los sistemas de escala sinóptica e isobaras cada cuatro milibars. Los estudiantes afianzan los saberes adquiridos en “Laboratorio de análisis sinóptico” en esta unidad y ejercitan cómo escribir un resumen científico mediante la comprensión de lectura de artículos resumidos como: “La climatología sinóptica de los ambientes de tornado en Finlandia” y “El riesgo de la tormenta de invierno, un modelo de desarrollo”.

Las clases de Inglés III con fines específicos comienzan con una motivación, que puede ser un potpourri de canciones relacionadas con la meteorología, un parte meteorológico extraído de una película, o un documental breve sobre el tema a tratar. Además, durante el curso deben exponer seminarios que los ayuda a profundizar sus conocimientos científicos y lingüísticos, ya que obtienen una mayor preparación y fluidez en la lengua extranjera.

CONCLUSIONES

El trabajo con el IFE resulta de gran importancia en todas las carreras del INsTEC porque además de nutrir a los estudiantes con un vocabulario técnico propio de la especialidad en idioma inglés les amplía su horizonte cultural, desarrolla las macrohabilidades lingüísticas y su preparación como futuro profesional.

El folleto de la asignatura Inglés III con fines específicos es innovador, puesto que por primera vez en el Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas existe un vínculo interdisciplinario entre tres asignaturas de segundo

año. Este hecho permite que los estudiantes se sientan más motivados según la comparación de encuestas realizadas antes y después de aplicarse dicho folleto. También, posibilita fijar mejor los conocimientos mediante la repetición de los contenidos.

Se comprobó mediante la encuesta que la elaboración del folleto de Inglés III con fines específicos permite desde el curso 2014-2015 el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes por lo que serán capaces de hablar con más fluidez, de leer y escribir textos científicos sin la ayuda de diccionarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA RODOLFO y OTROS: Communicating Language Teaching. Belo Horizonte. 2005

ADDINE FERNÁNDEZ, F.: Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Compendio de Pedagogía, La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 2002

ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS M.: Fundamentos Teóricos del Proceso Educativo en la Educación Cubana. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1998

ANTICH DE LEÓN R.: Metodología para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1988

BERMÚDEZ MORRIS RAQUEL: Creatividad y Aprendizaje Formativo. Revista Educación, No. 112, La Habana, mayo-agosto, 2004 (material en soporte digital)

BRUMFIT, C. J.: English as an International Language, English for International Communication, Oxford University Press, 1992

BROWN G.: Teaching the Spoken Language. Ciudad de la Habana. Edición Revolucionaria, 1989

CANALE, M.: From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In Richards, J. C., and Schmidt, R. W., eds., Language and Communication. Longman, 1983

_____ : La competencia comunicativa y su relación con la enseñanza del idioma inglés en las Ciencias Biomédicas. La Habana, 2009

CRAWFORD, CHRIS: Chris Crawford on Game Design. New Readers, 2003 ISBN 0-88134-117-7

- DÍAZ-BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G.: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Méjico, 2002
- DOFF, A.: Teach English. UK Cambridge University Press, 1996
- GEOVANINI, A.: Profesor en acción. Colección Investigación Didáctica. Grupo Didascalía, S.A. Madrid—Zurich, 1996
- GONZÁLEZ CANCIO, R.: La clase de lengua extranjera. Teoría y práctica. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 2009
- GONZÁLEZ SOCA, A. M: El diagnóstico pedagógico integral. En Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 2002
- MARTÍNEZ LLANTADA M.: Material Profesor Básico del Curso Educación de la Creatividad. Ciudad
- NUNAN, DAVID: El Diseño de Tareas para la Clase Comunicativa. Cambrigde University Press, 1996
- ROMEU, A.: Aplicación del Enfoque Comunicativo en la Escuela Media. “Taller de la Palabra”. Editorial Pueblo y Educación, 1994
- SAINZ DE ROBLES FEDERICO C.: Diccionario de Sinónimos y Antónimos. Tomo II. Biblioteca Familiar. Instituto Cubano del Libro. Editorial José Martí, 2007
- SAVIGNON, S.: Communicative Language Teaching. State of Art. In Landmarks of American Language and Linguistics. Vol. II, 1983
- SWALES, J.: Episodes in ESP, Oxford, 1993

LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CUBANOS Y SU DOMINIO DEL INGLÉS ANTE LOS DESAFÍOS DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA ACTUAL

Autor: MSc. Israel Machado Hernández, imachado@instec.cu

Instituto Superior de Ciencias y Tecnologías Aplicadas (InSTEC), Universidad de La Habana (UH)

RESUMEN

En los últimos años, la enseñanza del inglés en los Centros de Educación Superior de Cuba ha sufrido notables cambios que han modificado todos los componentes del Proceso Docente Educativo. Como resultado, se ha establecido, con carácter oficial, que los estudiantes se gradúen con un dominio del nivel A2, según los requisitos del

Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas Extranjeras. Por otra parte, es innegable que la implementación de los exámenes de colocación a escala nacional ha permitido determinar el dominio del idioma en general y de las cuatro macro habilidades en particular, que realmente tiene el estudiante. Estas transformaciones docentes-educativas deben ir a la par del desarrollo científico tecnológico actual; además de tener en cuenta la situación creada por la pandemia Covid-19. Al mismo tiempo, los profesores de inglés deben considerar cómo continuar trabajando con los estudiantes que alcanzan el nivel A2, porque dicho nivel todavía es insuficiente para su vida profesional futura. De igual forma, los estudiantes que obtengan el B1 y más se les debe fomentar su progreso en la lengua inglesa. Para la atención diferenciada a los estudiantes, el Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas ofrece diferentes cursos opcionales de manera presencial. La cuarentena impuesta por el nuevo coronavirus demanda la implementación de métodos no presenciales y semipresenciales, lo que forma parte de una nueva estrategia para conseguir los objetivos del plan de estudio. El objetivo del presente artículo es recomendar procedimientos metodológicos para una mejor eficacia y calidad de dicha estrategia.

Palabras claves: procedimientos metodológicos, estrategia, eficacia, calidad.

CUBAN UNIVERSITY STUDENTS AND THEIR LEVEL OF ENGLISH TO FACE THE CHALLENGES OF THE DEVELOPMENT OF SCIENCE AND TECHNOLOGY

ABSTRACT

In recent years, the teaching of English in Higher Education Centers in Cuba has undergone important changes which have modified all the components of the Educational Teaching Process. As a result, it has been officially established for students to graduate with a proficiency at level A2, according to the requirements of the Common European Framework of Reference for Foreign Languages. It is undeniable that the implementation of placement tests on a national scale has made it possible to determine their real language level both general and particular for each macro skill. These teaching-educational transformations must go on in close relationship with current scientific and technological development; in addition to taking into account the situation created by the Covid-19 pandemic. On the other hand, English teachers should consider how to continue working with students who have reached level A2, because this level is still insufficient for their future professional life. Similarly, students who obtain B1 and above should be encouraged to improve their abilities in the English language. For differentiated attention to students, the Higher Institute of Applied Technologies and Sciences normally offers different optional face-to-face courses. The quarantine imposed by the new coronavirus requires the implementation of non-presential and semi-presential methods, which is part of a new strategy to achieve the objectives of the study plan. The objective of this article is to recommend methodological procedures for a better efficiency and quality of this strategy.

Keywords: methodological procedures, strategy, efficacy, quality.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la enseñanza del inglés en los Centros de Educación Superior (CES) de Cuba ha sufrido notables cambios que han modificado todos los componentes del Proceso Docente Educativo. lo que no está en contra del

precepto de que las tareas de la educación están dirigidas a garantizar en los estudiantes firmes conocimientos de la ciencia y la técnica y formar valores morales y sociales, o sea, prepararlos para la vida, para el cumplimiento de la actividad profesional de forma competente, como lo demandan los nuevos tiempos de la sociedad cambiante.

Ya en enero de 1988 el doctor Fernando Vecino Alegret, Ministro de Educación Superior de Cuba en aquel entonces realizó planteamientos importantes en cuanto a la situación y perspectivas de la enseñanza del inglés en los Centros de Educación Superior. En ellos se hacía referencia a:

- La necesidad de, por lo menos, dominar la habilidad de lectura en un idioma extranjero debido a los avances de la revolución científico técnica ya que la información necesaria no se publicaba en español.
- La aplicación del idioma extranjero en actividades prácticas para garantizar su asimilación eficiente.
- El idioma extranjero visto como un valioso instrumento de trabajo y no como una asignatura dentro del plan de estudios.
- La aspiración de que el estudiante se prepare para cursar una o más asignaturas a partir de segundo o tercer año utilizando materiales en inglés.

Desde ese momento se realizaron actividades concretas para llevar a la práctica esos planteamientos en los Centros de Educación Superior (CES). Entre estas tuvo un papel relevante la creación e implantación del Programa Director de Lenguas Extranjeras cuyos resultados, en mayor o menor medida y en dependencia de los centros, tuvieron un éxito relativo. No es tema del presente trabajo analizar los pormenores de esa tarea, pero es indudable que sus principales premisas tienen aún vigencia, las cuales, si se tuvieran en cuenta, permitirían perfeccionar los conocimientos del idioma extranjero en los futuros graduados.

Basado en ello, en el período del 2004 al 2008, se llevaron a la práctica los resultados de dos tesis de maestría y un trabajo de investigación por parte de un colectivo de profesores del Instituto Superior de Ciencias y Tecnologías Aplicadas (InSTEC) vinculando asignaturas curriculares de las carreras Física Nuclear, Radioquímica e Ingeniería Nuclear a la utilización del inglés.

Hasta el 2016 la actividad interdisciplinaria de inglés con las asignaturas de las especialidades había perdido carácter sistemático. Solamente se mantenían algunos profesores, tutores de futuros graduados, que exigían en trabajos de cursos y tesis resúmenes en inglés así como en el Departamento de Meteorología donde se hacían defensas de algunos trabajos de curso en inglés.

Lo antes expuesto hace evidente la necesidad imperiosa en los CES de Cuba de la implantación de un procedimiento estratégico para el perfeccionamiento del proceso docente educativo en la enseñanza del inglés que se manifieste en el empleo más eficiente del potencial científico de profesores y estudiantes para elevar el nivel y la calidad de la docencia y, por consiguiente, de los graduados.

La implantación de la nueva estrategia considerando avances anteriores y alternativas actuales

Con la nueva estrategia para la enseñanza del inglés en los CES se introdujo un enfoque que en la práctica resulta diferente. Esta nueva estrategia persigue acercar el nivel de inglés de los graduados al marco de referencia europeo. Al mismo tiempo el inglés deja de ser una asignatura curricular, cuyo dominio, nivel A2, deben demostrar los alumnos antes de graduarse. Eso no significa que el inglés se deje de impartir, ya que está planificado en los horarios de clases y los estudiantes deben asistir a las mismas. Si es necesario aclarar que ha habido una reducción de las horas lectivas a dos semestres, ya que anteriormente se contaba con tres. Lo que hace más relevante la continuidad de la utilización del inglés en los cursos posteriores a la etapa lectiva, retomando el vínculo con las asignaturas de las especialidades que cursan los estudiantes, entre otras actividades extracurriculares, no solo para mantener el nivel alcanzado por los estudiantes en la lengua extranjera, sino también para elevarlo en su relación con la especialidad y cumplimentar los objetivos del plan de estudios.

Estos objetivos mínimos van encaminados a que el graduando sea capaz de leer literatura de su especialidad en inglés para mantenerse actualizado, que pueda comunicarse en esta lengua con otros especialistas y participar en eventos online, aspecto este tan importante en los momentos actuales, y al que se le dedicará parte de este artículo.

Una herramienta que ha permitido determinar el nivel real de inglés que tienen los estudiantes, han sido los exámenes de colocación como parte de la nueva estrategia. Estos han permitido precisar que dominio tienen de las cuatro macrohabilidades, a saber, expresión oral, comprensión auditiva, comprensión de lectura y expresión escrita.

De acuerdo con la situación actual nacional para la enseñanza del inglés, gracias a las pruebas de colocación se ha establecido, no de forma definitiva, que los estudiantes tengan un nivel A2 según el MRE, las que simultáneamente han permitido comprobar que hay estudiantes por encima de ese nivel.

Ante estas condiciones se hace necesario la elaboración de un plan de procedimientos estratégicos, en los que no puede faltar la vinculación con los profesores de las especialidades y la situación que enfrenta el mundo actualmente, relativa a la presencia y persistencia de la pandemia COVID 19.

Una estrategia según Fernando Vargas Zúñiga, una estrategia es un plan de utilización y asignación de los recursos disponibles con el fin de modificar el equilibrio competitivo y volver a utilizarlo a favor de la organización de la empresa considerada. Además la acción de la organización institución o departamento, tiene una finalidad, es decir un objetivo, por tanto no hay estrategia sin objetivo. Otro de sus componentes es el plan de acción que está compuesto por los programas funcionales que describen y miden sus consecuencias, además de los recursos necesarios para cumplimentarlo. Estos programas deben informar, entre otras cosas, *que se realizará, cuando y como*. En este caso los programas funcionales pueden ser los programas de los cursos o los planes de trabajo de las distintas actividades que se planifiquen para dar cumplimiento a los objetivos propuestos.

Este artículo propone una serie de procedimientos estratégicos que tengan en cuenta los objetivos de la enseñanza del inglés en los CES, los programas de las asignaturas, los recursos con que contamos y la situación nacional e internacional con respecto a la pandemia, debido a la cual se hace más necesaria la práctica de modalidades no presenciales o semipresenciales.

Se debe elaborar un plan general de acciones que debe tener en cuenta:

- Los resultados del diagnóstico del plan de colocación.
- El restablecimiento del vínculo necesario con las asignaturas de las especialidades.
- La preparación de los profesores de inglés y de las especialidades para la realización de estos procedimientos metodológicos, sea online, presencial, a través de actividades metodológicas, materiales bibliográficos u otros medios.

Una vez logradas estas tres condiciones es necesario aplicar un plan de actividades diferenciadas, según el nivel de los alumnos ya sea A2, B1 o superior. Este plan debe tener varias modalidades: presencial, semipresencial y no presencial.

Se debe tener en cuenta los recursos con que se cuenta, tanto por parte de los estudiantes, de los profesores o del centro, sobre todo para el trabajo online o cualquiera de las otras modalidades, y elaborar procedimientos alternativos para suplir la falta de algunos de ellos.

Se propone el siguiente plan de acción:

- A los alumnos que han alcanzado el nivel A2 se les ofrecerá un curso de inglés con fines específicos, cuyos materiales tiene el Departamento de Inglés del InSTEC-UH ya elaborados para las cuatro especialidades del centro, Física Nuclear, Radioquímica, Ingeniería en Instalaciones Energéticas y Meteorología.
- Para estos mismos estudiantes se ofertará un curso de Inglés de nivel B1 que les permita ampliar sus posibilidades de comunicación como profesionales.
- Los estudiantes que han alcanzado el nivel B1 o superior se ofertará un curso de inglés B2 general y con fines específicos y se les recomendará el uso de

aplicaciones para mantener y perfeccionar el uso del idioma extranjero de forma autodidacta.

- Es recomendable lograr que todos los profesores de las especialidades alcancen el nivel B1 a través de postgrados diseñados con este objetivo, presenciales o semipresenciales.
- En cuanto al trabajo con las especialidades se propone hacer un estudio bibliográfico de los materiales tanto físicos como digitales en estrecha colaboración con los profesores de las especialidades.
- Se requiere la colaboración de los profesores de las especialidades con el objetivo de que, vinculados con los profesores de inglés, continúen de manera sistemática orientando bibliografía en lengua extranjera, exigiendo de los alumnos resúmenes en inglés de los trabajos de curso y de diploma.
- Es necesario retomar los encuentros de conocimientos en inglés en cualquiera de sus modalidades, priorizando los encuentros online, aspecto este acorde a las condiciones actuales.
- Sería recomendable retomar y actualizar los cursos de postgrado de ciencia, literatura y cine LELITSI ya impartidos anteriormente y resultado de una tesis de maestría del InSTEC, que consistían en estudio del inglés del estilo general y científico avanzado utilizando obras literarias y cinematográficas sobre la ciencia. Estos cursos estaban destinados lo mismo a profesores de las especialidades que a estudiantes.
- Se recomienda la reactivación de eventos científicos estudiantiles presenciales o a distancia, en los cuales los estudiantes presenten trabajos en inglés.
- Es necesaria la reactivación de actividades culturales en idioma inglés como la celebración del Día del Idioma, encuentros con representantes del Consejo Británico, realización de conferencias de especialistas extranjeros, en inglés, que dadas las condiciones actuales pueden ser online.

Se ha hablado en diferentes partes del artículo de la importancia, dadas las condiciones actuales, de las modalidades a distancia. Esto constituye un reto para los

profesores, no solo en Cuba, sino también en grandes instituciones internacionales. Para muchos profesores ha sido un vuelco que ha afectado hasta sus hábitos y concepciones de trabajo, en dependencia del carácter del profesor, si es conservador o más abierto. De todas formas, independientemente de las opiniones, la vida ha demostrado que es una modalidad que llegó para quedarse, pero su puesta en práctica tiene que hacer frente a inconvenientes relacionados con la tenencia de la tecnología necesaria que en Cuba se manifiesta por el hecho de que, en medio de la pandemia, la mayoría de las personas están confinadas y no pueden asistir a sus CES, los cuales poseen internet y los medios necesarios. Sin embargo, no todos los profesores y estudiantes tienen en sus casas la posibilidad de acceder a los mismos.

Por tanto, habría que realizar un estudio personalizado de los medios con que cuentan profesores y estudiantes y elaborar propuestas alternativas. Estas pueden ser la impresión de materiales, el estudio de los lugares de residencia de profesores y estudiantes para la creación de grupos de apoyo en el barrio, con el fin de realizar actividades orientadoras y semipresenciales, que no requieran del uso de los medios de transporte masivo por parte de los participantes. Se recomienda en este tipo de encuentros el cumplimiento de las medidas preventivas contra la enfermedad, el debido distanciamiento social por lo que se sugiere organizar grupos muy pequeños. Deben tenerse en cuenta también las instrucciones que emita el Ministerio de Educación Superior al respecto para la realización del curso escolar en estas condiciones.

CONCLUSIONES

En los tiempos actuales el proceso docente educativo y, como parte de él, la enseñanza del inglés, han enfrentado desafíos nunca antes vistos, como el enfrentamiento a la Pandemia COVID 19, a lo que se suma en el caso del Inglés, la

implantación de la nueva estrategia para su enseñanza en los CES de Cuba. Por estas razones, los colectivos de profesores han tenido que emprender acciones totalmente nuevas que involucran todos los componentes del proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CINTERFOR, OTT. Hipertexto. Montevideo, Uruguay 2000.

Dill, Emma y otros. As Coronavirus Spreads, Moving Classes Online Is the First Step. What`s Next?. The Crochnicle of Higher Education. NY. 2020.

Holt, Kirsten. All about Change. English Teaching blog05 December 2019.

Machado Hernández, Israel. Propuesta metodológica para la utilización del inglés en las carreras del InSTEC. Tesis de Maestría. Ciudad de La Habana, 2004.

Machado Hernández, Israel. Rivas Rivas, Pura de la Caridad. Experiencias y resultados preliminares sobre la nueva estrategia de idioma inglés para la educación superior en la Universidad de oriente.

Tornín Valdéz, Ernesto. LELITSI. Una vía para innovar el aprendizaje del inglés con fines específicos. Tesis de maestría. Ciudad de La Habana, 2006.

Vargas Zuñiga, Fernándo. La formación basada en competencias en América Latina.