

## *Actitud ante lo dicho en el entorno científico académico. Alternativa para la formación posgraduada*

---

Attitude towards what has been in scientific academic environment. An alternative for postgraduate training

**Xin Yu**

Universidad de La Habana, La Habana, Cuba  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2061-5745>  
Correo electrónico: isabelyuxin@gmail.com

**Rómula Llanes Barbuzano**

Universidad de La Habana, La Habana, Cuba  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1952-8679>  
Correo electrónico: llanesromy47@gmail.com

### RESUMEN

**Introducción:** Este trabajo trata un tema de gran pertinencia actual: la necesidad de avanzar en la generalización y aplicación didáctica de los contenidos actitudinales para hacer aportes transculturales oportunos a la formación posgraduada.

**Métodos:** Con base en las conceptualizaciones bajtinianas sobre la voz del otro, la investigación asume los presupuestos teórico metodológicos del dialogismo y la polifonía transcultural y se sitúa en el paradigma cualitativo para estudiar su objeto desde la etnografía educativa.

**Resultados:** Presenta los lineamientos de una alternativa didáctica para el tratamiento de la actitud ante lo dicho en el entorno científico académico de la Maestría en Estudios lingüísticos del español como lengua extranjera de la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana. Se describe la polifonía transcultural de las voces en ese contexto.

**Conclusiones:** El no tener voz ante lo dicho también opera en este ámbito científico académico: se presentan actitudes y posicionamientos que opacan o excluyen a quienes no pertenecen al mismo círculo personal o de intereses social, cultural, académico y profesional.

**PALABRAS CLAVE:** alternativa; actitud; modalidad; voces; dialogismo; polifonía transcultural

### ABSTRACT

**Introduction:** This work addresses a highly relevant topic in the current context: the need to advance in the generalization and didactic application of attitudinal contents to make timely transcultural contributions to postgraduate education.

**Methods:** Drawing on Bakhtinian conceptualizations of the voice of the other, this research adopts the theoretical and methodological premises of dialogism and transcultural polyphony, situated within the qualitative paradigm to study its object through educational ethnography.

**Results:** It presents the guidelines of a didactic alternative for handling attitudes towards what is said in the academic-scientific environment of the Master's program in Linguistic Studies of Spanish as a Foreign Language at the Faculty of Spanish for Non-Spanish Speakers, University of Havana. The transcultural polyphony of voices in that context is described.

**Conclusions:** The lack of a voice in relation to what is said also operates in this academic-scientific sphere: attitudes and positions are presented that overshadow or exclude those who do not belong to the same personal or social, cultural, academic, and professional interest circles.

**KEYWORDS:** alternative; attitude; modality; voices; dialogism; transcultural polyphony

### CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

**Concepción y/o diseño de investigación:** Yu Xin (75%), Llanes, R. (25%)

**Adquisición de datos:** Yu Xin (50%), Llanes, R. (50%)

**Análisis e interpretación de datos:** Yu Xin (50%), Llanes, R. (50%)

**Escritura y/o revisión del artículo:** Yu Xin (75%), Llanes, R. (25%)

### INTRODUCCIÓN

Existe consenso con respecto a que el hombre contemporáneo está sometido a niveles nunca antes experimentados con respecto a la complejidad y diversificación de los ya tradicionalmente reconocidos problemas globales (UNESCO-IESSALC, 2020: s/p). Luego, no resulta casual el llamado de Calviño a «[...] una poderosa razón ética, que toda la producción científica, todo el trabajo académico, todo ejercicio profesional, ha de encaminarse a asumirla y hacerla referente de constitución» (Calviño, 2006: 19). A pesar de esta advertencia, se han encontrado incongruencias formales que focalizan el discurso científico académico como un instrumento explicativo-descriptivo neutral con el fin de mantener la cientificidad del objeto de estudio (Hyland, 1998; 2000; Estrada, 2008) o como manifestación de posicionamientos objetivos y precisos sobre los fenómenos descritos (Montolío, 2000), que acallan la idea de que son diversas las actitudes – seguridad/inseguridad, satisfacción/insatisfacción, interés/desinterés, etc. – que se manifiestan en el decir en relación con el objeto de la expresión lingüística y que llevó a Caballero (2002) a definir la modalidad como una supracategoría semántica, y a determinar la participación de seis macrocategorías semántico modales en su composición: valoración, lealtad, certidumbre, interés, afectividad y expresividad.

Un acercamiento preliminar a este tema ha permitido corroborar que, en lo esencial, los estudios lingüísticos han seguido la evolución trazada por la lógica desde que los escolásticos propusieran la existencia de dos elementos discretizables: *dictum* (el contenido representado) y *modus* (la actitud que adopta el hablante ante lo dicho). Con la aplicación de la matemática a los estudios de la lógica, se han llegado a considerar tres modalidades:

la alética, la epistémica y la deóntica. En resumen, cuando se habla de modalidad lógica, se quiere aludir a «modos lógicos que permiten saber si un predicado es verdadero o falso, si es necesario, contingente o posible, si es cierto o incierto» (Caballero, 2002: 143).

En las investigaciones del entorno científico académico, se evidencia una tendencia a describir los recursos con los que se expresa la seguridad (intensificadores), o aquellos con los que se manifiesta precaución (atenuadores). Sus aportes más recientes están vinculados con la atenuación (Beke, 2005; Cubo de Severino, 2007 Estrada, 2008; Hyland, 1998; 2000; García Negrori, 2005; García Negrori., Hall, Marín, 2005; García Negrón et al., 2012; Morales y Cassany, 2008; Oliver del Olmo, 2004, entre otros) y, en su inmensa mayoría, se relacionan con la clase magistral y los trabajos escritos.

En ese sentido, merece también la pena consultar el ALED<sup>1</sup>, una asociación para promover el desarrollo científico de los estudios del discurso en América Latina que contiene algunos *blogs* interesantes como el de Silva; así como un foro denominado EATAW<sup>2</sup>, cuyo objetivo es poner en contacto a docentes en el área de la escritura académica y crear un ámbito de discusión en ese sentido. De particular interés es lo que está ocurriendo en América Latina, donde la alfabetización académica ha pasado a los primeros planos de preocupación. Por su parte, una rápida mirada a RedELE evidencia que no abundan los trabajos de maestría y doctorado en este campo. Por lo menos, a la autora de este trabajo no ha tenido la posibilidad de acceder a las memorias que pudieran existir.

Quienes se interesen por profundizar en el estudio del discurso científico académico español y quieran apartarse de lo que es la clase magistral y la producción de trabajos escritos, se enfrentarán a un área poco investigada. Particularmente inexplorada ha sido la actitud ante lo dicho en el ámbito de las relaciones áulicas dentro de la formación posgraduada. Al respecto, es pertinente referirse a una publicación anterior de la autora (Xin, 2022), cuya revisión bibliográfica hizo evidente la necesidad de generar procesos de gestión e intercambio de conocimientos, habilidades y valores con el fin de satisfacer las demandas de profesionales, académicos e investigadores que necesitan la habilidad para fundamentar y defender sus presentaciones científicas en español como lengua extranjera<sup>3</sup>.

Es en este sentido que la autora del presente trabajo se ha propuesto socializar algunas experiencias, cuya generalización teórica sustentan la pertinencia e importancia de una alternativa didáctica para encauzar el tratamiento de la actitud ante lo dicho en el entorno científico académico de la Maestría en Estudios lingüísticos del español como lengua extranjera<sup>4</sup> que oferta la Facultad de Español para No Hispanohablantes<sup>5</sup> de la Universidad de La Habana<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Para mayor información, consultar: <http://www.portaled.com/>

<sup>2</sup> Para mayor información, consultar: <http://www.eataw.eu/>

<sup>3</sup> En lo adelante, E/LE. Nótese la diferencia con respecto a la sigla ELE, tradicionalmente utilizada para la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras en general.

<sup>4</sup> En lo adelante, Maestría.

La situación en este ámbito presenta una mezcla interesante de profesionales que hablan su lengua nativa, tienen una lengua meta: el español y una tercera lengua que es el inglés, que no necesariamente presenta un nivel de dominio oral, sino de comprensión de lectura para consultar bibliografía en esta esfera del saber. La manifiesta transculturalidad de esta situación impone la precisión de algunos conceptos en aras de propiciar un cambio de actitud hacia lo dicho en el contexto específico de enseñanza aprendizaje e investigación de E/LE en el ámbito de la Maestría.

### **Actitud ante lo dicho: un diálogo transcultural con la ciencia**

El primer estado de la problemática presentada se refiere precisamente a la definición de discurso científico académico como comunicación cotidiana entre los actores esenciales de las relaciones áulicas y las situaciones ritualizadas en las cuales estos se encuentran (Vázquez, 2001, 2005).

La comunicación cotidiana dentro del ámbito universitario de la Maestría implica relaciones: docentes-cursantes, cursantes-cursantes. Luego, en el afán de perfeccionar las habilidades ya existentes en los cursantes, dada su condición de profesionales graduados de varias especialidades en diversas universidades, las clases encauzan las reflexiones en torno a textos y estructuras de textos relacionados con el campo de los estudios lingüísticos del E/LE.

Con Bajtín (1986), la situación descrita, unida al hecho de que la inmensa mayoría de esa población –sinohablantes generalmente– tiene o estudia el inglés como tercera lengua y que, para su ingreso en la Maestría, se exige haber alcanzado el nivel B2 del MCER, cuyos descriptores se encuentran adaptados al ámbito universitario, la autora infiere que las reflexiones en las clases implican diversidad de voces, habilidades y valores que se entrecruzan y, querámoslo o no, forman una dimensión transcultural<sup>7</sup> que atraviesa la comprensión y la producción de textos.

Caballero (2002, 2014), heredero de la tradición lógica, permite reconocer en ese accionar transcultural la relación lengua-pensamiento y profundizar en la esencialidad de dos elementos: DICTUM (contenido representado) *vs.* MODUS (la actitud que adopta el hablante ante lo dicho) (2002, 2014). Su idea de que existen diversas actitudes ante lo dicho ha orientado el criterio de la autora a compartir la definición de la modalidad como una supracategoría semántica, en cuya composición participan seis macrocategorías semántico modales.: valoración, lealtad, certidumbre, interés, afectividad y expresividad.

---

<sup>5</sup> En lo adelante, FENHI.

<sup>6</sup> En lo adelante, UH.

<sup>7</sup> Término del inglés: transculturality. *Definición:* Conjunto de fenómenos que resultan cuando los grupos de individuos, que tienen culturas diferentes, toman contacto sistemático de primera mano, con los consiguientes cambios en los patrones de la cultura original de uno de los grupos o de ambos. *Ref. definición:* <<http://www.ugr.es>> [2004-02-22]; (ESLEE).

Las indagaciones en los textos valorativos que se producen dentro de las relaciones áulicas presenciales de los profesionales involucrados del acto científico académico que representa la Maestría, ha puesto de manifiesto que en el uso de las lenguas en contacto, se pueden discretizar diferentes modos de elección para marcar un posicionamiento determinado ante el contenido representado como manifestaciones de la otredad en los diferentes textos valorativos en contextos<sup>8</sup> (Llanes 2004; Llanes y Diviñó, 2017).

#### *La actitud valorativa ante lo dicho*

En esta dirección, Caballero (2002, 2014) muestra que las diferentes actitudes y su gradación están en el centro de la semántica valorativa. Su conceptualización complementa y supera de manera sustancial que se centran en la posición de la voz del autor solamente. En este sentido, centrarse en la actitud ante lo dicho con respecto a los enfoques, contribuciones, resultados y aportes de otras investigaciones, o la actitud valorativa sobre lo que representan los elementos, entidades, cualidades en el dominio de conocimiento que se discute, permite considerar, haciendo suyas las palabras del lingüista ruso (Bajtín, 1986: 67) cuando expresa que «no hay palabra sin voz» y que esta constituye «una réplica a otras voces», que todo acto comunicativo conlleva una intención<sup>9</sup> orientada a que el otro sienta, piense y replique algo.

Bazerman (2004) considera que la intencionalidad es un factor tan determinante y esencial en la construcción discursiva de la propia voz. En este sentido, las reflexiones que se producen durante las interacciones presenciales en el entorno científico académico se constituyen como lucha que tiene la intención de dotar de las voces de las ciencias a los cursantes de la Maestría. En esa dinámica cotidiana la intención figura como un principio regulador en el sentido que tradicionalmente se han seleccionado los recursos para que otras voces sean erradicadas de los textos y materiales científico académicos, a la vez que se a los cursantes se les exige hablar con las voces de la ciencia en cuestión. La capacidad para escoger los recursos de acuerdo con esa situación comunicativa es una de las características que debe tener la voz en las relaciones presenciales. Quizás por ello, su ausencia sea el fundamento esencial para valorar el grado de originalidad de las reflexiones en el marco de la Maestría.

No cabe dudas de que el académico de la Maestría afronta el problema de cómo tratar de conciliar la descripción, narración y explicación objetiva de los fenómenos científicos sobre los que se reflexionan en las relaciones áulicas no solo con su propia actitud ante los

---

<sup>8</sup> *Contexto:* ... la delimitación terminológica de transculturalidad se concentra sobre el aspecto internacional, mundializado, interactivo (por tanto, recíproco) y transfronterizo de los procesos transculturales e intenta superar el nivel de interacción entre las culturas en beneficio del nivel de interacción que transgrede las culturas.

<sup>9</sup> Según Caballero (2014), el lenguaje es esencialmente intersubjetivo e interactivo. De esta forma, queda superada la dicotomía lenguaje/realidad y la intención aparece inmersa en la interacción, en una situación comunicativa determinada, precediendo a la acción.

mismos, sino con la manera en que involucren la actitud de los cursantes ante lo dicho y, a partir de ello, contribuir a la formación de su propia voz.

### *Contribución a la formación de una voz propia*

Para valorar la contradicción planteada, resulta útil el análisis de las voces utilizadas en los textos valorativos producidos en el ámbito científico académico de la Maestría: la colectiva, la evocativa y la situada.

**Voz colectiva.** Esta voz recoge las voces compartidas y estatuidas por los diferentes grupos que constituyen las relaciones áulicas: son profesionales, representan diferentes culturas, grupos sociales y económicos. Como consecuencia representan una voz colectiva que se expresa *la voz de una determinada generación, una comunidad, una razón, entre la que se encuentra la científica y la académica*. Por lo tanto, en las reflexiones se pueden encontrar diversos *modos de valorar lo dicho por el otro* que tipifican e indican sus identidades, creencias y representaciones construidas a través de las actividades de las personas en una esfera de la vida social de los distintos grupos. Esos modos producen lo que, en general, se concibe como *discursos* (Kress, 1985). Por ejemplo, el uso del pronombre *se*, para denotar la objetividad de nuestras aserciones porque se supone que hablamos en nombre de la ciencia: *se considera..., se afirma..., se argumenta*.

Apropiarse de la voz colectiva acarrea una lucha en torno a los significados que llevan otras voces, requiere comprender las intencionalidades que esas voces le dieron al mundo experiencial vertido en las reflexiones que, en este caso, se suceden en el aula. Las experiencias lingüodidáctica más actuales aconsejan una formación profesional que permita hacer propio, personal, lo que otras voces expresan; es decir, dotarlas de sentido personal y poder utilizarlas de forma intencional en sus textos. Esto implica «un esfuerzo crítico de 'expropiación' para que los significados de otros pasen a ser parte de las intenciones personales y puedan ser usados intencionalmente en contextos diversos generando nuevos significados» (Castelló, Corcelles, Iñesta, Vega y Bañales, 2011: 109).

En este sentido, resulta pertinente referirse a que en muchas de las reflexiones analizadas —siguiendo una investigación de Polo, Bustamante y Avendaño (2010: 63)— se evidenció una carencia o falta de voz debido tanto en la carencia de un fin bien determinado para la exposición como, en pobreza lingüística a la hora de expresar sus argumentaciones. Así, se pudo encontrar expresiones como *el autor habla de..., el texto dice..., se lee que..., el autor dice...*, que no se trata de referencias a las fuentes, sino simples síntomas de que no han asimilado el mundo experiencial de las voces; por tanto, sus textos son impostados, carentes de una voz propia.

**Voz dirigida y voz situada.** Dos son las características esenciales de lo dicho de acuerdo con la concepción bajtiniana del lenguaje (Bajtín, 1986): «estar dirigido»<sup>1</sup> y «estar situado». La dirección se sostiene en el hecho de que la palabra siempre es una réplica, tiene un interlocutor, aunque no esté presente. En este caso, la voz está en función de la

intersubjetividad con el otro. Por su parte, en su característica de estar situada, se asume que la voz está estrechamente relacionada con la subjetividad del que habla, desde este punto de vista, la palabra se toma en cuenta no como la parte sonora de la lengua, sino como la actualización del lenguaje. Es, por tanto, la subjetividad del hablante/escritor el primer actor que sitúa el enunciado.

A propósito, se ha evidenciado la referencia frecuente a una evocación de creencias relacionadas con sus países de procedencia, «no nos gusta intervenir por miedo a quedarnos sin rostro» que, en el entorno científico académico cubano, quedaría sin respuesta, pues podría no ser entendida por otros cursantes y profesores no acostumbrados a ella.

Con este ejemplo se evidencia que si se quiere hablar pensando en el interlocutor y que las ideas sean entendidas por el otro, hay que ajustarse a las formas de diálogo, tópicos e intereses que caracterizan la vasta red de textos e interrelaciones que conforman el discurso científico académico en el que se lleva a cabo la formación y los académicos, por su parte, deben desarrollar mecanismos que le permitan cumplir oportunamente su papel de mediadores en el diálogo transcultural que allí tiene lugar. En este diálogo, es fundamental constituir la propia voz textual; pero hay que garantizar que las voces de los otros sean perceptibles y audibles. Por tanto, uno de los principales retos está en seleccionar los recursos que permitan dejar sentir la voz propia en oportunas conexiones dialógicas con los textos de los otros presentes en el aula o evocados en sus reflexiones.

## **CONCLUSIONES**

El no tener voz ante lo dicho también opera en este ámbito científico académico: se presentan actitudes y posicionamientos que opacan o excluyen a quienes no pertenecen al mismo círculo personal o de intereses social, cultural, académico y profesional.

La actitud ante lo dicho es importante entre estos estudiantes de la maestría. Al afrontar su valoración, en aras de la comprensión del otro, hay que tomar muy en cuenta la interdependencia de los aspectos culturales que inciden en el plano de sus expresiones lingüísticas. Lengua y cultura no son aspectos mutuamente excluyentes. Quizás insistir en que los estudiantes deben mejorar y aumentar su vocabulario para poder participar y presentar sus criterios. En no pocas ocasiones, esa falta los obliga a reproducir mecánicamente las palabras de los otros.

De la indagación científica y la distinción entre actitud y posicionamiento ético psicológico, se puede concluir que estas ideas no son mutuamente excluyentes y que es difícil hablar de un modelo educativo exclusivo de formación de posicionamientos ético psicológicos y de la actitud ante lo dicho en el discurso científico académico. Teóricamente se pueden diferenciar dos extremos: la orientación hacia la formación de la actitud y la orientada a la formación de posicionamientos. Entre estos dos extremos, existen las más disímiles combinaciones.

A raíz de un análisis detallado de los resultados parciales de esta investigación, se identifica una valoración positiva en torno a lo dicho en el discurso científico académico de la Maestría en estudios lingüísticos del español como lengua extranjera, lo que no implica, como quedó demostrado, necesariamente un correlato práctico. Así mismo, se percibe una desvalorización de las interacciones orales en las relaciones áulicas. Se ha comprobado que prefieren actividades reproductivas y de memorización frente al diálogo creativo con los materiales didácticos y con el otro. De ello, se presupone que quizás en el imaginario académico de los cursantes de la Maestría, ese tipo de actividad implique menor complejidad o dificultad o que se sienten más cómodos o seguros con ellas debido a la asociación con sus tradiciones educativas previas.

En investigaciones futuras cabe preguntarse por el lugar en que desearíamos situar la educación en un continente lleno de minorías que reclaman su derecho a la palabra para reafirmar su identidad en interacción con el otro.

## REFERENCIAS

- BAJTÍN, M. (1986). *Speech Genres and other essays*. University of McGee, Minneapolis.
- BEKE, R. (2005). El metadiscursos interpersonal en artículos de investigación. *Signos*, 38(57): 7-18.
- CABALLERO, L. (2002). Modalidades semánticas del lenguaje en: ALEZA IZQUIERDO, M. (coord.) *Estudios lingüísticos cubanos (II)*: 137-160. Homenaje a Leandro Caballero Díaz. Universidad de Valencia, Valencia.
- CABALLERO, L. (2014). *Semántica y diccionario*. Editorial de Ciencias Sociales.
- CALVIÑO, M. (jul.-dic., 2016). Hacer psicología con Cuba: época de cambio en cambio de épocas. *Revista Puertorriqueña de Psicología* 27 (2): 10-30.
- CASTELLÓ, M., CORCELLES, M., IÑESTA, A., BAÑALES, G., & VEGA, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Signos*, 44(76), 105-117.
- CUBO DE SEVERINO, L. (2007). *Las marcas lingüísticas de cortesía en el discurso académico*. En *Lingüística y su relación con el modelo cultural de interacción*. RASAL 1 / 2: 89-102.
- ESTRADA, A. (2008). *¿Reforzador o atenuador? Evidentemente como adverbio evidencial en el discurso académico escrito*. SINTAGMA 20: 37-52, Universidad de Lleida.
- GARCÍA NEGRORI, M. (2005). *Argumentación y polifonía en el discurso científico académico. A propósito de ciertos conectores especializados en la transgresión argumentativa*. RASAL, 1: 11-24.
- GARCIA NEGRORI, M., HALL, B., MARÍN, M. (2005). *Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones*. *Signos* 38(57): 49-60.
- GARCÍA NEGRORI, M. (ET. AL), HALL, B, MARÍN, M. RAMÍREZ S. TOSI, G. (2012). Los discursos del. Prácticas discursivas y enunciación académica. *Discurso y Sociedad* 6(3): 677-683.
- HYLAND, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. John Benjamin Publishing Co.
- HYLAND, K. (2000). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Pearson Education Asia Pte. Ltd., Singapore. *Research articles*. John Benjamin Publishing Co.

- KRESS, G. (1985). Ideological structures in discourse. En T. VAN DIJK (ED.), *Handbook of Discourse Analysis*. Academic Press: 27-42.
- LLANES, R. (2004). *Modelo didáctico para el tratamiento de la valoración ético psicológica en la clase de E/LE*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Filológicas, Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana.
- LLANES, R. Y DIVIÑÓ, E. (2017). Por la idea del bien: múltiples miradas. *Rastros Rostros* (19) 35: 1-12.
- MONTOLÍO, E. (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Ariel.
- MORALES, O., CASSANY, D. (2008). Interpretación de la atenuación en artículos de revisión ontológica. *Signos* 41(67): 299-328.
- OLIVER DE OLMO, S. (2004) *Análisis contrastivo español/inglés de la atenuación retórica en el artículo de investigación y el caso clínico*. Tesis doctoral. Consultado en <https://scholar.es>
- UNESCO-IESALC (2020). Covid-19 y Educación Superior. De los efectos inmediatos al día después. Consultado en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/covid-19-ES-130520.pdf>
- VÁZQUEZ, G. (COORD.) (2001) *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. EDINUMEN.
- VÁZQUEZ, G. (COORD. Y AUTORA) (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. EDINUMEN.
- XIN, Y. (2022). Actitud ante lo dicho. Atención al discurso científico académico de los sinohablantes en el aula de la Maestría. *Lengua, cultura y educación en la diversidad*. Editorial CIDEP - REDIPE.

## DATOS DE LAS AUTORAS

**Xin Yu** (1992, Heilongjiang, China). Cursante del Doctorado en Ciencias Lingüísticas, Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana. Máster en Estudios lingüísticos del español como lengua extranjera. Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana (2014). Graduada del Colegio de Ciencia y tecnología de la Universidad Normal de Yunnan, China, 2014 Miembro de la Red Iberoamericana de Pedagogos.

**Rómula Llanes Barbuzano (1947, Cabaiguán, Cuba)**. Doctora en Ciencias Filológicas, Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana. Profesora Titular de la Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana. Graduada de Traductor Intérprete de Ruso en el Instituto de Idiomas Máximo Gorki (1965) Graduada de Licenciada en Educación en el Instituto Pedagógico «Enrique José Varona» (1981). Miembro de la Red Iberoamericana de Pedagogos.

**CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:** XIN, Y; LLANES, R. (2023). Actitud ante lo dicho en el entorno científico académico. Alternativa para la formación posgraduada. *Islas*, 65(205): e1349.



Este texto se distribuye bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Licencia Internacional.

ISSN: 0042-1547 (papel) ISSN: 1997-6720 (digital)

<http://islas.uclv.edu.cu>