

# PEDAGOGÍA Y SOCIEDAD

ISSN: 1608-3784

RNPS: 1903

Vol. 23

No. 58

jul-oct  
2020

Influencia de la comunicación, idiomas y tecnologías de la información en la educación actual

## **CONSEJO EDITORIAL**

---

Directora  
DrC. Yanetsy Pino Reina

Jefe de Edición  
MSc. Lidia Esther Estrada Jiménez

Editora Científica  
MSc. Nisdani de las Mercedes González Hernández

Maquetadora  
MSc. Fortuna Rodríguez Bernal

Correctora de Estilo  
MSc. Maritza Valdivia Fonseca

Traducción y Redacción en Inglés  
MSc. Yenima Martínez Castro  
DrC. Francisco Joel Pérez González

Diseñador  
DrC. Roberto Carlos Rodríguez Hidalgo

Webmáster  
MSc. Yamila Milagros Antúnez Pérez

## CONTENIDOS

---

Editorial

**PRESENTACIÓN DEL NÚMERO**.....1-3

Tema del número

Influencia de la comunicación, idiomas y tecnologías de la información en la educación actual

Ensayo

**BERGANTÍN: HISTORIA Y CAFÉ EN LA MEMORIA COLECTIVA DEL PUEBLO ANZOATIGUENSES/BERGANTIN: HISTORY AND COFFEE IN THE COLLECTIVE MEMORY OF THE ANZOATIGUENS PEOPLE**

Yenny Cardozo.....4-25

Artículos de Revisión bibliográfica

**JUEVES DE DEBATE EN LA PREPARACIÓN POLÍTICA EN LA UNIVERSIDAD JOSÉ MARTÍ/THURSDAY FOR DEBATE ON POLITICAL FORMATION AT JOSÉ MARTÍ UNIVERSITY**

Mariano P. Álvarez-Farfán, Virgilio Companioni-Albrisa, José Álvarez-Farfán..... 26-50

**EL PROCESO DE FORMACIÓN, UNA MIRADA HACIA LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES/THE TRAINING PROCESS, A LOOK AT THE INFORMATIONAL SKILLS**

Carlos Lázaro Jiménez-Puerto, María de las Mercedes Calderón-Mora, Yaleidys Corrales-

Valdivia.....51-75

**LA COBERTURA PERIODÍSTICA DE DESASTRES NATURALES. SISTEMATIZACIÓN TEÓRICA SOBRE SU TRATAMIENTO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN/THE JOURNALISTIC COVERAGE OF NATURAL DISASTERS THEORETICAL SYSTEMATIZATION ON THE TREATMENT IN THE MEDIA**

Alexey Mompeller-Lorenzo, Ivette María Ortiz, Lianny Pérez-González.....76-95

**LECTURA ACADÉMICA: UN RETO DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI/ACADEMIC READING: A CHALLENGE FOR THE UNIVERSITY IN THE 21<sup>st</sup> CENTURY**

Jesús Alfredo Morales-Carrero.....96-120

**LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS BASADA EN LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN/TEACHING ENGLISH BASED ON THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

Lydia Rosa Ríos-Rodríguez, Magalys Fernández-Quesada, María Elena Ríos- Rodríguez.....121-144

**LA FORMACIÓN DE COMPETENCIA CIENTÍFICA PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS/THE ACQUISITION OF SCIENTIFIC COMPETENCE FOR THE PERFECTION OF THE UNIVERSITY PROFESSORS' PROFESSIONAL PERFORMANCE**

Geobany Valle-Rojas, María de las Mercedes Calderón-Mora, Ramón Reigosa-Lorenzo..... 145-170

Artículos de investigación original

**CORRESPONDENCIA DEL PROGRAMA RADIAL JÓVENES DE HOY CON LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO/CORRESPONDENCE OF TODAY'S YOUTH RADIO PROGRAM WITH THE COMPREHENSIVE TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS**

Maybel Matos-López, Aurelia Massip-Acosta.....171-194

**LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA LOCAL A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL-LITERATURA/PROMOTING LOCAL CULTURE THROUGH THE SPANISH - LITERATURE SUBJECT**

Mayelín Bagué-Antigua, Idileydi Martín-Rodríguez, Lilia Juana Monteagudo-García.....195-215

**LOS ESTADOS FINANCIEROS COMO HERRAMIENTA EN LA TOMA DE DECISIONES/FINANCIAL STATEMENTS AS A TOOL IN DECISION MAKING**

Luis Ernesto Camellón-Curbelo, Ariadna Silva-Arocha, Orestes López-Orsini.....216-234

**LA ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA. RETOS Y PERSPECTIVAS DESDE LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE/THE PSYCHOPEDAGOGICAL COUNSELING. CHALLENGES AND PERSPECTIVES FROM THE TEACHER'S PREPARATION**

Eduardo Cunjuca Epandi-Vieira, Zuyen Fernández-Caballero, Israel Acosta- Gómez.....235-256

**ACTIVITIES TO FOSTER THE USE OF HEDGING BY ENGLISH LANGUAGE STUDENTS/ACTIVIDADES PARA POTENCIAR EL USO DE LA ATENUACIÓN RETÓRICA POR ESTUDIANTES DE LENGUA INGLESA**

Rocío Garciga-Fernández, Nail Mercedo-Torna, Mayra Rodríguez-Ruiz.....257-280

**DIDACTIC PERSPECTIVE FOR INTEGRATING THE LINGUISTIC ABILITIES IN FRENCH BY USING A SYSTEM OF ACTIVITIES/PERSPECTIVA DIDÁCTICA PARA INTEGRAR LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN FRANCÉS AL EMPLEAR UN SISTEMA DE ACTIVIDADES**

Enmanuel González-Pérez, Yennys Hernández-Ulloa, Aimé María Mencía-Pentón.....281-304

**UTILIZACIÓN DEL LISADO PLAQUETARIO EN FRACTURA EXPUESTA DEL PRIMER DEDO DEL PIE. PRESENTACIÓN DE UN CASO/THE USE OF PLATELET LYSATE IN AN OPEN FRACTURE OF THE FIRST TOE. A CASE PRESENTATION**

Audrey Gutiérrez-López, Tom Michel Gómez-Águila, Lázaro Acosta-Marrero.....305-321

**ESTUDIO DE REGULARIDADES TEXTUALES EN TESIS DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS EN ELABORACIÓN/STUDY OF THE TEXTUAL REGULARITIES IN THE WRITING PROCESS OF DOCTORAL THESES ON PEDAGOGICAL SCIENCES**

Ramón Luis Herrera-Rojas, Elena Sobrino-Pontigo.....322-337

**AUTOEVALUACIÓN BASADA EN EL CRITERIO ACADEMIA, CARRERA: BIOQUÍMICA Y FARMACIA, UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA (2016-2017)/SELF-ASSESSMENT BASED ON THE ACADEMY CRITERIA: BIOCHEMISTRY AND PHARMACY DEGREE COURSES, TECHNICAL UNIVERSITY OF MACHALA (2016-2017)**

Ingrid Márquez-Hernández, Wilson J. Rojas-Preciado, Thayana del C. Nuñez-Quesada.....338-361

**LA EDUCACIÓN VIRTUAL Y EL DESARROLLO DEL ESPÍRITU EMPRENDEDOR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS/VIRTUAL EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURSHIP IN UNIVERSITY STUDENTS**

Santiago Avelino Rodríguez-Paredes, Allison Jessica Brenis-García.....362-381

**REDES SOCIALES: IMPRESCINDIBLE HERRAMIENTA EN LA COMUNICACIÓN UNIVERSITARIA/SOCIAL NETWORKS: ESSENTIAL TOOL FOR UNIVERSITY COMMUNICATION**

Ariadna Silva-Arocha, Luis Ernesto Camellón-Curbelo, Neyler Echemendía- González.....382-401

**INSTRUCCIONES A LOS AUTORES/AS**

## Presentación del número

Tema: Influencia de la comunicación, idiomas y tecnologías de la información en la educación actual

La Universidad José Martí Pérez de Sancti Spíritus tiene el gusto de presentar a sus lectores el número 58 de la revista científica *Pedagogía y Sociedad*, bajo el tema «Influencia de la comunicación, idiomas y tecnologías de la información en la educación actual».

En medio del 2020 y la crisis sanitaria que ha afectado el planeta debido a la pandemia por Covid-19, nuestra revista abre el segundo número de este año manteniendo su enfoque inclusivo, acogiendo incluso un artículo inédito de investigación sobre Ciencias Médicas, de los autores Dr. Audrey Gutiérrez López, Dr. Tom Michel Gómez Águila y el Dr. Lázaro Acosta Marrero, los tres especialistas del Hospital Provincial Camilo Cienfuegos, de Sancti Spíritus y profesores de la Universidad de Ciencias Médicas Faustino Pérez, de Sancti Spíritus.

Asimismo, mantenemos la publicación de artículos inéditos en inglés (dos), con énfasis en la enseñanza del segundo y tercer idiomas y sus vínculos interdisciplinarios con el uso de las tecnologías de la información.

Como resultado de los progresos que se evidencian hoy en el sistema de comunicación institucional de nuestra universidad, continuamos publicando resultados en esta área, ahora también perfilados a las competencias culturales, científicas y pedagógicas e informáticas y su impacto en las redes sociales y la gestión de contenidos. Destaco, en este sentido, el artículo «La enseñanza del inglés basada en las tecnologías de la información y la comunicación», de las autoras Lydia Rosa Ríos Rodríguez, Magalys Fernández Quesada y María Elena Ríos Rodríguez; así como «Redes sociales: imprescindible herramienta en la comunicación universitaria», de Ariadna Silva Arocha, Luis Ernesto Camellón Curbelo y Neyler Echemendía González.

Mediante la interseccionalidad y el enfoque transdisciplinar, las ciencias actuales reciben la influencia constante de las tecnologías de la información y

la comunicación. Hacia el estudio de tales relaciones se encaminan los artículos «La educación virtual y el desarrollo del espíritu emprendedor en estudiantes universitarios», de los autores Santiago Avelino Rodríguez Paredes y Allison Jessica Brenis García, ambos de Perú.

Otros resultados de investigación responden a diferentes universos relacionados con la educación, como la cultura popular y el estudio de comunidades: «Bergantín: historia y café en la memoria colectiva del pueblo anzoatiguense», de la venezolana Yenny Cardoso; y «La promoción de la cultura local a través de la asignatura de Español–Literatura», de las profesoras Mayelín Bagué Antigua, Idileydi Martín Rodríguez y Lilia Juana Monteagudo García.

Innovar, transformar y gestionar de maneras diferentes la educación, a partir de la evaluación de las circunstancias, contextos, criterios y resultados de investigación que median en la formación y preparación de los educandos, son los ejes fundamentales sobre los que se sostienen importantes resultados que hoy presentamos; a saber: «Lectura académica: un reto de la universidad en el siglo XXI», del venezolano Jesús Alfredo Morales-Carrero; y «Estudio de regularidades textuales en tesis de ciencias pedagógicas en elaboración», de los profesores Ramón Luis Herrera Rojas y Elena Sobrino Pontigo. Asimismo, sobresale por la calidad de la investigación antecedente y el alcance de su propuesta, el artículo «Autoevaluación basada en el criterio Academia, carrera Bioquímica y Farmacia, Universidad Técnica de Machala (2016-2017)», de Ingrid Márquez-Hernández, Wilson J. Rojas-Preciado y Thayana del C. Nuñez-Quesada, de Ecuador.

Casi una veintena de artículos inéditos publicados en este número, dan fe de la socialización e impacto que ha alcanzado la revista Pedagogía y Sociedad. Esperemos que en próximas ediciones podamos realizar un énfasis mayor en el tema Impacto de la crisis sanitaria en los procesos universitarios, a partir de la presencia de estudios relacionados.

Otra vez logramos unificar un número temático, sobre todo incluyendo en un hermoso diálogo polifónico entre académicos, profesores, investigadores, estudiantes, periodistas, locutores y gestores de la información con valiosas

experiencias, dignas de hacerse visibles en ese universo elocuente y fugaz al que hemos llamado Internet.

Dra.C. Yanetsy Pino Reina  
Directora de la revista *Pedagogía y Sociedad*  
Universidad José Martí de Sancti Spíritus

## ENSAYO

Fecha de presentación: 17-9-2019 Fecha de aceptación: 20-3-2020 Fecha de publicación: 6-7-2020

### BERGANTÍN: HISTORIA Y CAFÉ EN LA MEMORIA COLECTIVA DEL PUEBLO ANZOATIGUENSES

### BERGANTIN: HISTORY AND COFFEE IN THE COLLECTIVE MEMORY OF THE ANZOATIGUENS PEOPLE

Yenny Cardozo

Licenciada en Turismo, Magister Gerencia en turismo sostenible. Doctorante en Patrimonio Cultural. Docente instructor, Universidad Nacional del Turismo (UNATUR) del estado Anzoátegui, Venezuela. Correo: [yennicardo415@gmail.com](mailto:yennicardo415@gmail.com). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1408-3674>

---

#### ¿Cómo citar este artículo?

Cardoso, Y. (julio-octubre, 2020). Bergantín: Historia y café en la memoria colectiva del pueblo anzoatiguenses. *Pedagogía y Sociedad*, 23 (58), 4-25. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/990>

---

#### RESUMEN

El presente artículo es un intento por develar aspectos poco conocidos, mitos e historias de la comunidad de Bergantín, la cual debe estar presente en la memoria colectiva de este pueblo anzoatiguenses, al estudiar el entorno social y cultural a través de su tradición local con la finalidad de investigar sobre las costumbres, hábitos, vivencias, patrimonio cultural, arquitectónico y

natural, que son parte de un colectivo y se encuentran además amenazadas por el olvido, debido a los incesantes cambios sociales, tecnológicos y transculturales del mundo globalizado, por lo tanto deben ser sistematizadas, aprovechadas al vincularlas y contextualizarlas con los saberes populares, para conocimiento de las nuevas generaciones. Las teorías utilizadas en este ensayo son centradas

en el reconstruir de la memoria histórica cafetalera de Bergantín, para poder comprenderlo e interpretarlo como pueblo cafetalero. En las conclusiones más relevantes se destacan las siguientes: La historia local y la memoria colectiva consideradas como herramientas claves para los lugareños que al comprender su desarrollo y el sentido genuino de pertenencia, le permiten a la comunidad, redescubrirse como seres originarios, reencontrarse con las tradiciones y costumbres como parte de una identidad resguardándolas como patrimonio cultural. El colectivo será considerado como un enlace permanente entre la comunidad y la sociedad, que permite la proyección histórica.

**Palabras clave:** Anzoátegui; historia local memoria colectiva; modo de vida

**Abstract:**

This article is an attempt to reveal little known aspects, myths and stories of the community of Bergantín which must be present in the Collective Memory of this Anzoatiguenses people, when studying the social, cultural environment through their local tradition with the purpose of investigate the customs, habits, experiences, cultural, architectural, natural heritage, which are part of a collective, are threatened by oblivion, due to the incessant social, technological and

cross-cultural changes of the globalized world, therefore they must be systematized, exploited by linking them and contextualizing them with popular knowledge for knowledge of new generations. The Theories used in this essay are centered on the reconstruction of the historical coffee memory of Bergantín, in order to understand and interpret it as a coffee town. Among the most relevant conclusions, the following stand out: Local history and collective memory considered as key tools for the locals, by understanding their development and the genuine sense of belonging, allow the community to rediscover itself as original beings, to meet again traditions and customs as part of an identity protecting them as cultural heritage. The group will be considered as a permanent link between the community and society, which allows historical projection.

**Keywords:** History and Coffee; Collective Memory; People and Lifestyle

## INTRODUCCIÓN

La historia local y la memoria colectiva en las comunidades rurales permiten la vinculación de los saberes populares, como propósito de divulgar sobre las costumbres,

tradiciones, vivencias, patrimonio cultural, que son parte de un colectivo rural, pero que se están viendo seriamente amenazadas por el olvido, debido a los indetenibles cambios sociales, en la humanidad de hoy.

Es necesario que se coloque en práctica, un trabajo de promoción, divulgación e investigación sobre la memoria histórica colectiva de estos pueblos rurales y en especial, en Venezuela estado Anzoátegui, rico en tradiciones como es Bergantín comunidad cafetalera con elementos históricos que se están perdiendo por falta de reconstrucción de eventos autóctonos, que recoja y promueva toda la información que existe en el entorno rural para adecuar y contextualizar los saberes propios con la finalidad de que se genere en el colectivo una valoración de la identidad y se resguarde todo aquello que corre el riesgo de perderse, como parte de un patrimonio que los caracteriza como pueblos, seres únicos y originales.

La población Bergantín, aún conserva arraigos de sus antepasados, actualmente existe una preocupación por redescubrir y reencontrarse con las raíces originarias, luchando por ser reconocidos como parte de una cultura que se niega a morir, con la construcción

de la historia local y la memoria colectiva se le conferirá un valor único, sustancial a un colectivo humano que servirá de enlace permanente entre la comunidad y la sociedad, lo que permitirá permitiendo la proyección de aquellos eventos autóctonos, como herramientas que servirán de apoyo para la comunidad en la generación de actividades cónsonas con el entorno, para la producción de múltiples estrategias y actividades agroturísticas, que parte de la oralidad de quienes poseen una sabiduría popular, valiosa información que será fuente de revalorización de los saberes propios.

Dentro de la teoría presentada en el siguiente ensayo, se aborda la historia local y memoria colectiva haciendo una comparación entre ellas y su relación simbiótica, igualmente se consideró a la comunidad de Bergantín como un contexto con características particulares, que la califican como un poblado con grandes potencialidades, vinculado a saberes populares históricos, enfocada en la productividad de la tierra.

## **DESARROLLO**

### **La microhistoria o historia local**

En 1959 se utiliza por primera vez la palabra “microhistoria” y se consideraba que para interpretar un texto literario, era necesario descifrar las referencias

ambientales que lo contenían, es decir su contexto.

Con el transcurrir de los años, diversos autores comenzaron a usar el término microhistoria como un movimiento positivo, muy importante para las ciencias humanas, que permitió aproximarse a la forma de entender y analizar la realidad pasada y presente de los pueblos o localidades.

Es así como González y González (2015) insertó esta palabra en su libro titulado "Pueblo en Vilo", dando a conocer la microhistoria de San José de Gracia, basándose en la experiencia vivencial investigativa con los estudiantes de un colegio de la localidad de México, esto lo animó a teorizar sobre la microhistoria o historia local, como alternativa de estudios históricos en las comunidades.

La microhistoria o historia local, tiene como propósito estudiar la vida cotidiana de un ser en su propio medio; para hablar y considerar al hombre común y corriente que ha sido desplazado y olvidado por la historia universal y nacional.

Esta historia general solo privilegia y normalmente destaca la vida de héroes de la patria, o de hombres sobresalientes en actividades científicas, artísticas y culturales en un espacio y tiempo determinado, dejando a un lado los modos de

proceder, de actuar, de ser, hacer y convivir de grupos sociales.

Para nadie es un secreto la existencia de grupos familiares, vecindarios y comunidades que son fundamentales en la creación y producción de la historia social y cultural. Ejemplo de ello, son aquellos pequeños asentamientos rurales como la Bergantín en el estado Anzoátegui. Allí se recuerda que, en los primeros años de esa localidad laboriosa, se iniciaban las actividades desde antes de la salida del sol, en trabajo de ordeño, siembra, riego y cosecha; cuando dejaban el azadón se sentaban en la plaza central del pueblo; buscaban los libros y se dedicaban a actividades culturales, el mismo labriego, ensayaba por las tarde noches, obras teatrales, que escenificaban en las veladas que se efectuaban en la plaza del pueblo.

Hay constancia de que la producción azucarera, de papelón negro y el blanco, un producto que se elaboraba en los numerosos ingenios de azúcar existentes en Bergantín. (Trapiches para extraer el jugo de la caña y gran pailar de hierro colado en fogones para hacer la melaza) El café, principal producto, abundante a tal punto de contarse hasta trescientos quintales de café anuales. El cacao era renglón importante y el casabe se veía floreciente en los budares. Las verduras y

hortalizas eran otra fuente de la producción agrícola local. La cría de ganado vacuno, asnal y caballar siempre ha sido una característica de la economía del que en sus principios fue poblado por personas laboriosas de las islas canarias y La Española.

Es impresionante reseñar como estos labriegos de origen indígena con una mezcla de africanos y colonos (españoles) de Bergantín, constituyeron un núcleo comercial sumamente grande e importante, se las ingeniaron para mantener sus relaciones comerciales con Europa.

Para llevar su producción tan variada hasta los centros comerciales de Barcelona, poblado cercano del Estado Anzoátegui y embarcarlos por el Puerto de Guanta, mantenían una comunicación permanente con el mar a través de unas inmensas trochas para mulas que seguían la ruta de Los Altos de Santa Fe, y luego bajar hasta la playa y comprar además pescado salado que utilizaban para complementar la alimentación diaria. Los animales que más utilizaban como medio de transporte eran la mula y el caballo, considerados, como los más idóneos en trajinar por montes intrincados para trasladar sus productos del agro.

La socialización de tantos saberes importantes no deben ser disipados por el olvido, pues el compromiso es dejar huella en la construcción de la conciencia de identidad, con un espíritu nacionalista para valorar al hombre campesino.

Es característico y se observa aún hoy, que en esta localidad rural, existe una debilidad en el traspaso de saberes de tradiciones, vivencias y costumbres que deben ser transmitidos de generación en generación y que tienen que formar parte de la memoria colectiva de las personas que conviven como grupos sociales en dicha comunidad.

#### **La memoria colectiva**

Se debe dirigir el camino hacia la búsqueda de la realidad para escribir la historia, que es definida por Medina (2017), como “La memoria colectiva de una sociedad cualquiera a partir de la cual los hombres tratan de comprender y explicar el pasado en todas sus dimensiones y expresiones proponiendo líneas para el desarrollo de esos mismos hombres” (p.27).

Al respecto, se puede inferir que el autor enfoca la historia desde la perspectiva de la memoria colectiva de un determinado grupo social que vive procesos comunes, semejantes en un espacio y tiempo

determinado, marcando pautas para el desarrollo de la sociedad.

Sin embargo, para comprender la fusión de los dos términos memoria e historia, es oportuno aclarar que para otros autores como Traverso (2010), Halbwachs (2015) son términos

opuestos, pero que se sirven simbióticamente uno del otro y es así, como el primer autor señala algunas diferencias puntuales entre estas, las cuales se pueden mencionar en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Diferencias entre Memoria e Historia

Memoria	Historia
Es una corriente de pensamiento continua, puesto que retiene el pasado, lo que aún permanece vivo, o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene.	Divide los hechos en periodos, es leída en los libros y aprendida de forma académica.
No hay líneas de separación claramente trazadas, se extiende hasta donde alcanza la memoria de los grupos que conservan su recuerdo, hayan desaparecido.	Es única se puede decir que solo hay una, los hechos son literales.
Es amenazada y puede olvidarse debido a los cambios acelerados de los grupos sociales.	La historia está en constantes cambios, es natural y dinámica.
La memoria colectiva, es vista desde adentro y durante periodos cortos, presentando un cuadro de sí misma, vivencias, costumbres, culturas, que son traspasadas a través de la oralidad, de generación a generación.	Reseña solamente hechos y personajes relevantes del pasado.

Fuente: Traverso (2010) y Halbwachs (2015). Adaptada por la autora (2019).

Con las diferencias expresadas en el total entendimiento de la memoria e cuadro 1, se desglosan los términos para el historia, mas no existe una historia sin

memoria y viceversa, se dice que la historia es la realidad de lo que se transmite a la memoria, a la identidad personal y colectiva.

De allí, que el ser humano sienta la necesidad de conocer su pasado, haciéndose parte de él, como resultado de procesos transcendentales desde el lugar que ocupa, dejando huellas históricas, a partir de la descripción de los escenarios pasados, presentes y los que vendrán.

Desde este espacio, se consolidará y concretará su dimensión como ser histórico social y cultural dentro de la comunidad o terruño que lo vio nacer, vivir y morir, aunque se piense que no es importante, todos somos necesarios en la conformación en la historia de la “aldea planetaria” o global.

Para Morín (2000) “esto es, conciencia, de la condición común a todos los humanos y de la muy rica y necesaria diversidad de los individuos, de los pueblos, de las culturas, sobre nuestro arraigamiento como ciudadanos de la tierra” (p. 65).

Así pues, la memoria histórica colectiva del pueblo rural cafetalero de anzoatiguenses y con una cultura rica en tradiciones, tiene un carácter cultural e histórico y para continuar citando a Morín (2014), él expresa que la comunidad: “es cultural por sus

valores, costumbres, ritos, normas, creencias comunes, es histórica por los avatares y pruebas sufridas a lo largo del tiempo” (p.71).

Bergantín, posee historia y tradiciones que deben ser memorizadas y transmitidas de unos a otros, compartiendo cantos, bailes, música, poesías, cuentos, vivencias, mediante la reconstrucción y la conjugación de lo histórico y cultural, para afianzar la identidad hacia la comunidad de destino formando seres libres, críticos reflexivos, nacionalistas, con un significado de la cultura propia, al valorarla, comenzando por el entorno familiar y comunitario, lugar donde se nace, vive, crece, comparte ese pedazo de tierra, que representa un cúmulo de experiencias colectivas adquiridas en el transcurrir de los años, con gente sencilla, humilde, llena de sabiduría, que valdría la pena considerar para no dejarla en el olvido.

Con la información valiosa que existe sobre la cultura de esta población, su historia local y la memoria colectiva, se tendrá la oportunidad de contribuir a la promoción de sus experiencias comunitarias para dar a conocer a través de la reconstrucción, la pro-

yección de tantas tradiciones y costumbres que se niegan a morir.

Los habitantes, afirman que nacen siendo cafeteros, pues el municipio, está ubicado en una zona fértil, tiene un clima privilegiado para la agricultura, especialmente para el cultivo del grano de oro, el café.

### **La comunidad de Bergantín**

La reconstrucción cultural tiene su espacio y este es el contexto donde se deben difundir las actividades locales, pues, constituye una importante promoción del hacer de la región, además contribuye con firmeza a crear conciencia sobre la necesidad de rescatar para la historia local, los personajes que ayer trabajaron en las empinadas serranías con el propósito de lograr para Bergantín una sólida posición económica y para sus familiares una forma de vida mejor a la disfrutada por ellos.

Una comunidad rural que se caracteriza por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace; pues cimienta dinámicamente y de manera colectiva, con la participación activa, que las personas que interactúan, compartan actividades diversas y en

común, construyendo lo histórico, lo social, lo cultural, y lo educativo.

El pueblo está asentado en un valle y tiene un cerro en el centro que, según cuentan, por su forma de navío de la época, sirvió para bautizar el lugar. En los libros de Historia, de Caulín y Ojer, se mencionan algunas veces la tierra de Bergantín y de sus naturales cuacas-cumanagotos y palenques, pero nada dicen de la fecha de fundación del pueblo. El traslado de palabras marineras a nuestra geografía es algo conocido, aunque lo que resulta extraño es imaginar la rememoración de un Bergantín en las formas de un cerro muy poco visible para bautizar con tal nombre un lugar o una serranía.

Envuelto aún en la neblina mágica que forma la reseña histórica cuando se confunde con la leyenda, este pueblo; está situado al Norte del Estado Anzoátegui. Integrado por hombres y pueblos nacidos para el trabajo rudo del campo.

De acuerdo con datos históricos, San Miguel de Bergantín fue fundado por Pedro Luis Carvajal Nadales. Su partida de fundación data de 1680, es decir que en realidad el pueblo del Valle San Miguel de Bergantín cumple 340 años de fundado; Constituye el

hoy Municipio Bergantín, cuyos linderos son: por el Norte, con la jurisdicción del Municipio Naricual, en la línea que lo separa de los valles del Neverí y de San Isidro; al Sur, la línea, que partiendo del Cerro La Maravilla, sigue el Paso Las Trozas. Costea las serranías de San Juan hasta encontrar el límite del Municipio Naricual; al Este, el Estado Sucre y al Oeste el Municipio Naricual.

Esta localidad tiene su asentamiento, en el municipio Simón Bolívar, estado Anzoátegui, ubicado a aproximadamente 34,45 Kms de Guanta (municipio Guanta) y 34,81 Kms de Puerto La Cruz (Juan Antonio Sotillo), a 245 metros sobre el nivel del mar, como no existe una fecha oficial de su fundación, hacen una fiesta patronal en el mes de octubre.

En cuanto al aspecto geográfico posee un relieve que se caracteriza por la presencia de grandes extensiones planas, interrumpidas en la zona central, por lo que el pueblo se halla ubicado entre montañas, Bergantín es un pueblo que cuenta con potencialidades para el turismo agroecológico y de aventura. Posee un paisaje de selva fluvial, con aguas cristalinas provenientes de las montañas, donde en pequeñas

temporadas se puede disfrutar del parador turístico de San Pedrito, el balneario La Planchada y mi Bolívar Fuerte, espacio de una hectárea y que cuenta con aguas sulfurosas, manantiales, pozas y área de camping para pernoctar.

Igualmente, a 21 kilómetros de Bergantín se encuentran las montañas llamadas El Cielo, a 1.000 metros de altitud, ideales para practicar Parapente sobre las magníficas pozas de aguas cristalinas y una espectacular panorámica donde el turista puede disfrutar de los extensos bosques de pinos sembrados.

En su modo de vida, cuenta con aspectos históricos, oleadas humanas eran integradas por los indígenas que poblaban la parte norte de la región, que luego se conoce como la Provincia de Barcelona. Los violentos combates contra los conquistadores, junto a las incursiones de los Caribes, Cumanagotos y Kariñas, produjo la fundación del pueblo, posteriormente se introducen los frailes franciscanos. La ruta seguida fue la de Curataquiche, Quiamare y las serranías de Bergantín. Las etnias que osaron trepar las empinadas montañas se dedicaron a los cultivos

y la recolección, algunos afro-descendientes, aunque fue un grupo étnico explotado, contribuyeron a la aplicación de técnicas de cultivos, por otro lado, los colonos incentivaron el comercio. De todo lo anterior se deriva, que este poblado presentó una economía diversificada, centrada en la agricultura y ganadería, ya explicada en los párrafos anteriores.

Los primeros servicios médicos en Bergantín estuvieron en manos de curanderos, yerbateros y piaches, cuyos métodos para examinar a los enfermos era a través de los orines, recolectados en ayuna, en frascos cristalinos, los cuales eran colocados frente a la salida del sol y de esta manera detectaban la enfermedad del paciente. Entre estos personajes se recuerdan a Clementina Pereira en Las Minas de Naricual y Jesús Guerra en Araguita, ambos en el Distrito Bolívar del Estado Anzoátegui.

La música de los lugareños, según cuentan nace de la tristeza empinada en las azulosas serranías, que hacía “patinar” a las musas, las cuales eran requeridas para ilustrar el ingenio de los soñadores que dedicaban sus composiciones a los “guayabos” dejados en el Valle, sus creaciones como forma de nutrir la esperanza

que mantenía en ascuas a enamorados y pretendientes que de tanto mirar a los cerros aprendieron a trasmitirlo, con sus voces remontadas en el viento para llevar sus melodías al encanto que abrigaba en su regazo el amor prometido debajo de un bucare.

También los compositores preparaban sus décimas para los retos asumidos en los constantes encuentros de cantores y poetas que tenían lugar en pueblos, el día de la recolecta de café, o cuando celebraban sus festividades, eventos que hoy día son poco realizados.

Se pudo conocer de los adultos mayores de la comunidad, octogenarios, que, desde épocas ancestrales, surge un canto tradicional creado también por músicos del pueblo, quienes lo heredaron de las enseñanzas de los evangelizadores españoles llegados al país y que se ha transmitido oralmente de padres a hijos. Se entonaban en las fiestas, ferias, serenatas. Se trata de la *Canción de labranza*, un género muy apreciado por los emigrantes y los nacionales que viven lejos de su patria; pues se caracteriza por delicadas melodías de mucha amplitud y acentuado sentimiento de

lo que dejaron y lo que están dispuestos a construir y lo han dejado de practicar.

También expresan que, para el cultivo, tenían una marcada influencia en la población producto del influjo africano ahí asentado; así como de algunos ritmos sudamericanos traídos por marinos que pasaban por el lugar a otras provincias de Venezuela. Es por ello que ciertos sones de esta región reciben el nombre de *tonadas*, interpretadas básicamente con guitarras, vihuelas y, ocasionalmente, arpa. Como percusión se emplea una artesa, enorme bandeja hecha de ceiba que se coloca invertida sobre el piso, ya sea para percutirse o para zapatearse durante el baile, durante estos ritos se hacían la siembra y recolecta de café a manos. A esto se le sumaba La Estampa, que se consolidó rápidamente como danza, acogida dentro de la comunidad y enriquecida continuamente con los aportes y críticas de los mismos cafetaleros y agricultores, incluso al grupo que ejecutan la “Danza del Café”. Ropas campesinas, ojotas, gorros, sombreros, recogedores de café (medias, latas, alforjas y canastas), costales, instrumentos de

labranza agraria y chalecos con bordaduras alusivas al tema agrario.

Algunos de los pobladores, cuentan las historietas, sobre espantos que deambulaban por las noches frías, los mantenían reclusos en sus casas y haciendas, los parranderos de antaño se les recortaron las andanzas, pues los relatos, acerca de fantasmas desplazados por las calles de la vecindad a altas horas de la madrugada y el temor de toparse con criaturas del más allá les causaban terror y hasta hoy en los hogares aún asustan a los niños con esos mitos y leyendas( el encantado que roba niño, la sayona, entre otros).

Este costumbrismo o idiosincrasia del pueblo, constituye la forma de conducta que debe ser heredada o aprendida a través de la influencia de sus variados personajes para ejercer en cualquier momento en las poblaciones sentido de pertinencia; otras tradiciones de moda están vinculadas a recién llegados, impuestas a los vecinos autóctonos, quienes dotados de costumbres o maneras enrarecidas de expresarse son imitados por los nativos. Esas características tenían su expresión en tiempos determinados, tales como: en Carnavales, Semana Santa, Velorios

de Cruz, Velorios Fúnebres, Fiestas del Pueblo o en Las Navidades que se celebraban con devoción y que hoy día son eventos pocos apreciados.

Los habitantes del pueblo situado al pie de las serranías, se les despierta la creatividad y en la mayoría de los casos, aprenden a ver a través de las elevadas montañas. Es el caso del Señor Francisco López, autóctono de la zona con su mezcla de indígena y zambo, posee capacidad para crear fantasías sorprendentes, dadas sus ocurrencias inventivas. Sus graciosas ocurrencias sorprenden y desternillan a cuantos lo oyen sus narraciones, donde el protagonista era él mismo y su familia vinculada a la siembra y recolecta de café en las madrugadas de frío, donde según sus palabras “se le congelan hasta la naturaleza de hombre que Dios le dio”.

Otra leyenda, es la de dos jóvenes en el pleno candor primaveral de sus vidas, atravesados por la flecha del Dios del amor, Cupido, en un día caluroso de antaño dispusieron disfrutar de un baño helado brindado por el río Querecual y a tal efecto, se acercaron a la Poza de La Toma, en las cercanías de la Planchada y en el instante en que la bella muchacha se introdujo en el arroyo, la voracidad del

Encanto del Amor apresó en sus garras aquella hermosura jovial, pero el novio al percatarse del insólito acontecimiento se lanzó a arrancar de los brazos de aquel sortilegio a su amada que desesperada cabalgaba obligada hacia un destino incierto. El señor de las aguas encolerizado lanzó su potente brazo y de un golpetazo derribó al atrevido que osó disputarle la encantadora belleza que le había cautivado y a la profundidad de aquel embalse fueron a dar aquellas promesas juveniles merecedoras de mejor fortuna.

Pero el Creador Universal, conmovido por el cruel embrujo, ordenó al Príncipe del riachuelo esculpir en una losa como testimonio a los amantes que en una fecha ignorada llegaron a bañarse en el arroyuelo. El propósito del Ser Supremo, quizás era sosegar las penas infligidas en el alma de aquellos enamorados. La Divinidad cumplió el mandato al pie de la letra y en el fondo de aquel estanque aparecieron dibujados dos corazones en una piedra rojiza; el grabado está salpicado con los vestigios de las lágrimas tributadas al balneario, como gotas derramadas para mantener la corriente fluvial.

Sin embargo, es poca la difusión en canto tradicional o un símbolo tribal, que pueda abrir las puertas a una divulgación de estas costumbres que permita salvaguardar del patrimonio cultural autóctono.

En el pueblo se acostumbró desde antaño celebrar dos fiestas patronales al año: las fiestas de San Miguel y las de María Auxiliadora. Celebraciones sumamente rimbombantes, a las cuales convergía gente de todas partes del territorio estatal. Grandes bailes, riñas de gallos, toros coleados, carreras de caballos y otras variadas diversiones de aquellos tiempos conformaban el programa que los bergantíneros desarrollaban en esas ocasiones. Fiestas folklóricas que evidencian su riqueza cultural demostrada con la variedad de sus bailes o danzas y fiestas religiosas tradicionales que son sucesos importantes dentro de su población. Las tradiciones indígenas de danzantes fueron reprimidas por la iglesia católica, sin embargo, encontraron nuevas formas de manifestación a través del sincretismo cultural y religioso, que dio como resultado una mezcla de ambas culturas.

Existen danzas o bailes indígenas que se celebran como un ritual, los cuales se realizan en diversas fechas. En esas danzas se presentan expresiones de sincretismo religioso como el baile del tambor, vinculado a la ofrenda por favores obtenidos provenientes de los zambos; veneración a la Santa Cruz con un rito religioso propio de los indígenas, donde en tiempo de cosecha se le presentan los mejores frutos a la Cruz en especial desde el mes de mayo a agosto, en noviembre se conmemora el día de los santos y de los difuntos, posteriormente con la fe cristiana de los españoles se celebra la Fiesta de la virgen, estos secretismos hoy día, coinciden con la fe católica que se manifiesta en torno a los santos patronos, con la fe nativa.

Esta comprensión humana sólo es posible, desde las ideas de Gadamer (2003), en el marco de una experiencia histórica capaz de transmitir conocimientos en el seno de una tradición. Por lo cual al interactuar con los lugareños, explica que los trajes típicos se elaboran con tela de manta en colores llamativos; los hombres con sombreros y las mujeres con pañuelos de variados colores, se emplean en ritos de fertilidad. En la

ceremonia de sangre entre hermanos: "la sangre de las dos partes comprometidas se mezcla y coloca entre las semillas gemelas de un fruto de café y luego se toman". La manera de preparar el café ha determinado el éxito de su expansión: se hierva directamente el cafeto sin moler con la rama de canela.

Cuenta la Sra. Lorenza que eran divertidas y famosas las festividades, las cuales se iniciaban en la iglesia con los bautizos de la chiquillería de los vecindarios. Finalizados los oficios religiosos, los asistentes comenzaban a agruparse en el lugar señalado para el Baile de Gala. Allí no entraba todo el mundo y cuando una persona distinta a la "crema" de la población penetraba al lugar el "santo y seña" era no dirigirle la palabra para que abandonara la sala de baile. Luis Felipe "Guiche" Barrios, fue uno de los que se le ocurrió entrar a una de estas celebraciones y los presentes adoptaron la estrategia que para esos casos aplicaban y "Guiche", al ver que nadie le dirigía la palabra, comenzó a desnudarse. Las damas encopetadas al ver la actitud del intruso, comenzaron a gritarle que por favor no se quitara la ropa.

Otra tradición antiguamente era que nadie hiciera algo distinto que no fuera presentar las condolencias y acompañar a los dolientes tanto en el velorio como en el entierro del deudo. Las personas que fallecían en los vecindarios las conducían a Bergantín colgadas en varas, y cuando llegaban al Peñón o Matapalo, al Este del poblado; o a La Ceiba, cuando el cadáver venía de los lados de Chucho; o en la entrada de Las Montañas, si procedía del Norte, en uno de esos sitios colocaban el fallecido ahí. Los cargadores se dirigían a la Junta Comunal y regresaban con la urna de la caridad que se las prestaban para que no atravesaran al difunto por el medio de la población. Llegados al cementerio lo tiraban en el hueco que a tal efecto abrían y volvían a la Junta para regresar la urna.

No obstante, cuando se les pregunta cuáles son sus festividades y rituales propias se dispersan las ideas, pues son pocos los pobladores que han procurado mantener su historia; lo que coloca en peligro de preservación de la identidad, por lo que se requiere de la protección de las expresiones culturales tradicionales, expresiones

del folclore patrimonial de la comunidad.

El Baile de la Llorá también es una manifestación dancística propia de la cultura popular tradicional de Bergantín (hoy día poco usada). Es un baile de parejas enlazadas y sucesivas, es decir, unas detrás de las otras. Tiene un diseño de piso circular y se realiza alrededor de una mata de cambur, colocada en el centro del círculo formado por las parejas. Este baile se realizaba el 2 de noviembre (día de los fieles difuntos) para bendecir los cultivos.

Otros lugareños manifestaron, que sus primeros utensilios de cocina fueron de fabricación artesanal como platos, envases hechos de taparos y otros árboles como madera balsa, totumas elaborados de la planta de tapara que servían de plato.

En cuanto a sabores y aromas, en Bergantín, diversas fuentes de la comunidad manifestaron que el café llegó con los primeros misioneros españoles, quienes en 1730 realizaron la primera siembra en el río Caroní. Dicha siembra fue realizada con semillas que provenían de Brasil, que a su vez eran originarias de Surinam. A pesar de que la cultura petrolera comenzaba a hacerse sentir

con fuerza, esto no impidió que a finales del siglo XIX el café lograra su mayor reconocimiento a nivel local y durante los primeros trece años del siglo XX aproximadamente, por lo que Bergantín tiene una proyección importante del café, su cultivo es netamente ecológico, es seleccionado de la misma planta para secarlo y hacer los viveros, el otro que se recolecta mediante música y cuentos se hace de forma manual, se seca de manera natural, se trilla y tuesta de manera artesanal. Han existido un gran número de fincas cafeteras, que habían logrado expandirse mucho más de lo esperado.

Practicaban la roza y quema que era la agricultura característica de los pueblos originarios para el cultivo del café, que se reproduce por semilla; lo que respondía al grado de desarrollo de la población y a sus relaciones de producción.

Los sembradíos cafetaleros signan la vida de gran parte de sus habitantes. El café de esta zona es único en Venezuela. Todas las cosechas de la especie criolla son 100% ecológicas, pues no se utilizan pesticidas tóxicos, sino biológicos. El procesamiento y tostado se hace con criterios

tradicionales y ciento por ciento ecológico.

### **Interacción Dialógica**

Heidegger (2003), considera que para conocer la realidad esta debe ser entendida como los ojos del ser humano para que esta pueda existir. Lo que permitió mediante la interacción dialógica extraer de los autores originarios de algunos lugareños que manifiestan:

El café fue introducido en la zona a finales del Siglo XIX y consiguió consolidarse rápidamente como el eslabón económico de los productores locales. Las excelentes condiciones ambientales descritas y particularmente el piso térmico ideal para el cultivo, hicieron de ésta zona montañosa un espacio agrícola productivo muy importante, aunque enfocado casi al monocultivo del café tal como lo manifiestan los lugareños:

- “Desde muy pequeños nos inculcan el amor y el sentido de pertenencia por el café. Yo me acuerdo que los abuelos nos ponían a escoger café, sin dejar de ir a la escuela, pero en las tardes nos llevaban a los cafetales para recolección de los granos”.

Cuentan otros, nacidos en Bergantín que desde muy pequeños recuerdan

estar involucrados en las labores agrícolas:

- “Nuestros padres madrugan con el cantar de los gallos, para iniciar la jornada con energía, toman café”.

-“A veces nublado, con un poco de lluvia o con el clima templado, salían listos para la siembra del grano. A los dos años del cultivo empieza la primera cosecha”.

-“El café atraía gentes. Aquí tuvimos una legión de turcos tras el café. Me contaba papá. Y las negociaciones se hacían en morocotas”.

Algunas señoras cuentan que “Las mujeres eran las duras en las fincas cafetaleras, porque ellas son las primeras que se levantan y las últimas que se acuestan”.

Ellas, además de la recolección se encargan de llevar los termos de tinto cargado para darles a los jornaleros cada dos horas. “Para aguantar todo el día bajo el sol, el café se lo toma para mitigar el hambre, calmar la sed, conversar y para llenar el cuerpo de energías”.

Otro informante, expresa que: “el sabor del café que cultivamos, no se puede describir con palabras”, “La esencia es el amor por la tierra, por cada planta de café, por el grano, como se cultiva en las fincas

familiares, el café hace parte de nuestras esencias”.

Durante mayo y junio es la temporada de cosecha y las calles se convierten en escenarios para la seca de los granos al aire libre.

En la primera mitad del Siglo XX con el descubrimiento del petróleo, gas y carbón y el consecuente establecimiento de toda la industria procesadora de los mismos, en el Estado Anzoátegui se generó un éxodo campesino hacia estas actividades mineras, a expensas de la mano de obra agrícola de la región, lo que incidió particularmente de manera negativa sobre la ya tradicional producción de café.

En 2007, se aplicaron programas de retorno social en la zona cafetalera y al entrar en contacto con los campesinos de esta zona, se les planteó la propuesta de invertir en mejorar el contexto de producción, para añadir valor a la cadena productiva del café local y renovar las plantaciones en calidad y número de plantas bajo esquemas de producción agroecológicas del café. La propuesta fue proyectada, constituida y puesta en marcha en la localidad de Bergantín.

De igual modo, se le informó a los lugareños sobre la adquisición de semillas certificadas, se replantaron 166 ha acompañadas de entrenamiento de los mismos en materia de conceptos agroecológicos aplicados a café.

Este proyecto agroecológico, logró vincularse con los organismos agrícolas correspondientes, quedando los lugareños al mando y con la responsabilidad de mantener la producción. Esto permitió retornar el cultivo, procesamientos y comercialización de manera tradicional. Esta situación y las condiciones climáticas de la zona, proyectaron a la comunidad hacia una producción sostenible, se diseñó un estilo de turismo de aventura, centrado en senderismo como actividad turística y el aprovechamiento sostenible en la ruta del café con paseos guiados en mulas, e importantes adaptaciones a las necesidades funcionales y bioclimáticas, además de una expresión estética muy específica y difundida en la provincia. La mezcla de cultura y naturaleza es la combinación que más turismo atrae, pues permite a los visitantes interactuar con la naturaleza y

conocer una cultura diferente que puede ser aprovechada, para instruirse, pues esta comunidad anzoatiguense posee un período histórico sumamente importante en términos culturales, donde las manifestaciones son el resultado de procesos socioeconómicos llevados a cabo en diversas zonas, pero directamente interrelacionados entre sí. De este modo, se vuelve necesario estudiar de manera integral el fenómeno que se produjo, pues éste resulta ser un ciclo que sólo puede ser entendido en conjunto.

La gastronomía tiene una gran variedad de comidas, donde se destacan la sopa de gallina, arepas de maíz, verduras cocidas, la chicha, las empanadas entre otros.

Estos platos cocinados en fogones y con utensilios de barro, son comunes entre las familias que viven en la comunidad. Entre las bebidas naturales y refrescantes se encuentran los jugos de guanábana, guayaba, tamarindo, parchita; entre otros, los famosos «atoles» o bien los néctares calientes de naranja y piña. En cuanto a bebidas alcohólicas, tienen el ron blanco hecho de la caña de azúcar... (Se importa).

### **Saberes populares**

Núñez (2017) manifiesta, de acuerdo con los hallazgos encontrados en su investigación “Saberes Campesinos y el resguardo de la zona rural”, que surge una pregunta obligada: ¿Cómo transmitir los saberes originarios? En este sentido, ofrece múltiples estrategias para revalorizarlos, señalando entre ellas, la reconstrucción de la memoria histórica de la aldea y la socio-reconstrucción de historias de la comunidad, como parte de la empatía de lo enseñado en las escuelas y los estilos predominantes de aprendizaje campesino.

De esta manera, se propicia la vinculación de los saberes populares, generando espacios creativos la comunidad y la sociedad, al aprender haciendo, organizando grupos de trabajo, fortaleciendo la oralidad-escritura, experimentando además nuevos saberes, en la reconstrucción y socialización comunitaria, implementando también otras actividades de acuerdo a las necesidades que vayan surgiendo, para que de esta manera se desarrolle la pertenencia popular.

De acuerdo con la diversidad de saberes que se pueden hallar en Bergantín, es apremiante recoger información sobre las costumbres,

tradiciones, recuerdos, cultura y todo vestigio que forma parte de un patrimonio que nos dignifica como pueblos originales y auténticos, a fines de que el lugareño adquiera herramientas que le permitan afianzar sus tradiciones, como lo manifiesta Dubuc (2017) al señalar que: “los cambios son acelerados e indetenibles. Se trata, sí, de tener suficiente lucidez para resguardar lo propio: los valores, las creencias, las tradiciones” (p.10).

Para tal efecto, Mañú y Goyarrola (2011), recomiendan que “el aprovechar las experiencias en otros lugares ayuda a aprender más rápido” (p. 22). En ese sentido, se deben aprovechar nuevos espacios adaptándolos a las nuevas formas de aprender, para reiniciar un proceso que según Núñez ob. cit.) se convierta en la “reanimación y vigorización cultural para la aplicación de los saberes sinergizados” (p. 251).

Para ello, se hizo necesario obtener la formación de los sujetos, apoyándose en la postura de Halbwachs (2015), lo que permite ser capaz de romper los esquemas de rutina, aburridos, repetitivos para adentrarse en un ambiente más dinámico que renueve el interés de toda la comunidad.

Cuando el pueblo se abre al siglo XX viene acompañado de una sólida posición económica, representada en haciendas productoras de grandes cosechas y en hatos prósperos en plena actividad productiva. En esa época Bergantín representa la esperanza de subsistencia de oleadas humanas, víctimas de las hambrunas que caracterizaba a los vecindarios cercanos, quienes en caravanas tomaban el camino hacia esta vecindad en las fechas fijas del año, ya sea para la siembra y limpieza o como recolectores de los preciados frutos. A esos centros de producción “los viajeros” acudían como manos de obra al servicio de los hacendados. Este hecho facilita a esta población el incremento de su demografía pues muchos de los concurrentes, en la mayoría de los casos se residenciaban en el lugar.

En las casas, tiendas y quioscos de café hacen de la bebida un instrumento de la interacción social, que está ligada a diversos acontecimientos políticos e históricos, pues es un producto de alta calidad y los bergantíneros tienen sentido de pertenencia, si lo unen a sus memorias colectivas será una forma de re-describir su modo de vida.

## CONCLUSIONES

La historia local y la memoria colectiva se pueden considerar como herramientas clave para que el docente rural, indague sobre el entorno y logre vincular el saber académico con el saber popular, tal como lo expresa Núñez (ob. cit.).

La historia local y la memoria colectiva permiten a la comunidad de Bergantín redescubrirse como seres originarios, reencontrarse con las tradiciones y costumbres y revitalizarse para reforzar la identidad amenazada por el olvido.

La comunidad, aún conserva estilos de vida arraigados en su pasado, donde encuentra su identidad a través de sus tradiciones y costumbres ancestrales, pero debe resguardarlos para que no se pierdan por los constantes cambios sociales, culturales y tecnológicos.

La comunidad se beneficiará con la reconstrucción de la historia local, pues estas comenzarán a ser consideradas y reconocidas por la diversidad cultural en el mundo globalizado.

El colectivo rural será considerado como un enlace permanente que permite la proyección de aquellas

personas útiles en el entorno y que no son reconocidas por la sociedad.

En cuanto a los saberes populares se concluye, que estos se fortalecen, se adecuan y se hacen pertinentes según las necesidades reales del área rural.

El lugareño adquirirá mayor y mejor facilidad para el manejo de estrategias de aprendizaje que les brinda el entorno, a través de la vinculación de los saberes populares, despertará un mayor interés por el aprendizaje contextualizado con su medio.

El colectivo, a través de su historia local y memoria colectiva, experimentará la búsqueda de su pasado para entender las necesidades presentes y así proyectar sus aspiraciones en el futuro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dubuc, L. (2017). *Del Imaginario Popular: Palabra y Memoria Colectiva*. Trujillo, Venezuela: Fondo Editorial Arturo Cardozo. Recuperado de [www.scielo.org.co/pdf/angr/v10n20/v10n20a02.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v10n20/v10n20a02.pdf)
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y Método*. Salamanca, España: Sígueme. Recuperado de [files.bereniceblanco1.webnode.e](http://files.bereniceblanco1.webnode.e)

[s/.../-Gadamer-Hans-Georg-Verdad-y-Metodo-I.pdf](#)

González y González, P. (2015).

*Invitación a la microhistoria: Obras Completas.* México: Dio. Mexica. Recuperado de [www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/344/34401105/1](http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/344/34401105/1)

Halbwachs, M. (2015). *Memoria Colectiva y Memoria Histórica.*

Recuperado de [dialnet.unirioja.es/servlet/dcficher\\_articulo?codigo=758929](http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcficher_articulo?codigo=758929)

Heidegger, M. (2003). *Ser y Tiempo.*

Santiago de Chile, Chile: Trotta. Recuperado de [www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Heidegger - Ser y tiempo](http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Heidegger-Ser_y_tiempo)

Mañú, M. y Goyarrola, S. (2011).

*Docentes Competentes. Por una Educación de Calidad. (1ª Ed.)* Madrid, España: Editorial Narcea, Recuperado de <http://www.redage.org/publicaciones/docentes-competentes-por-una-educacion-de-calidad>

Medina, A. (2017). *El para qué de la historia.*

Caracas, Venezuela: Misión Cultura. Recuperado de

[https://albaciudad.org/2017/12/entregan-premio-nacional-de-historia 2...](https://albaciudad.org/2017/12/entregan-premio-nacional-de-historia-2...)

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.*

Caracas, Venezuela: Ediciones Faces/UCV. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/Notice>

Morín, E. (2014). *La cabeza bien puesta: Bases para una Reforma Educativa.*

Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión. Recuperado de [ipcem.net/wp-content/uploads/2014/08/La\\_cabeza\\_bien\\_puesta](http://ipcem.net/wp-content/uploads/2014/08/La_cabeza_bien_puesta)

Núñez, J. (2017). *Saberes Campesinos y Educación Rural.*

Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Recuperado de [scholar.google.co.ve/citations](http://scholar.google.co.ve/citations)

Traverso, E. (2010). *Historia y Memoria: Notas sobre un Debate.*

Recuperado de [/comisión-](#)

[porlamemoria.diario.sov.ar/joven](http://porlamemoria.diario.sov.ar/joven)

[esymemoria/.../](#)

[pdf/30pdf](#)

## ARTICULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Fecha de presentación: 13-03-2020 Fecha de aceptación: 22-05-2020 Fecha de publicación: 6-7-2020

### JUEVES DE DEBATE EN LA PREPARACIÓN POLÍTICA EN LA UNIVERSIDAD JOSÉ MARTÍ

### THURSDAY FOR DEBATE ON POLITICAL FORMATION AT JOSÉ MARTÍ UNIVERSITY

Mariano P. Álvarez-Farfán<sup>1</sup>, Virgilio Companioni-Albrisa <sup>2</sup>, José Álvarez-Farfán <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Licenciado en Educación, Especialidad: Marxismo-Leninismo, Máster en Estudios Sociales, Profesor Auxiliar Departamento Historia y Marxismo-Leninismo. Universidad "José Martí". Email: [mafarfan@uniss.edu.cu](mailto:mafarfan@uniss.edu.cu). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6587-8373> <sup>2</sup> Licenciado en Educación, Espacialidad: Marxismo-Leninismo-Historia, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Auxiliar Departamento Historia y Marxismo-Leninismo. Universidad "José Martí". Email: [vcompanioni@uniss.edu.cu](mailto:vcompanioni@uniss.edu.cu). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6646-1016> <sup>3</sup> Licenciado en Educación, Especialidad Ciencias Biológicas, Máster en Ciencias de la Educación, Profesor Auxiliar. Departamento Enseñanza Técnica y Profesional-Ciencias Técnicas. Universidad "José Martí". Email: [jfarfan@uniss.edu.cu](mailto:jfarfan@uniss.edu.cu) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1604-4633>

---

#### ¿Cómo citar este artículo?

Álvarez Farfán, M. P., Companioni Albrisa, V. y Álvarez Farfán, J. (julio-octubre, 2020). Jueves de Debate en la preparación política en la Universidad José Martí. *Pedagogía y Sociedad*, 23(58), 26-50. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1078>

---

#### RESUMEN

En el presente trabajo se aborda el debate de ideas, la cultura del debate y la necesidad de preparación en este sentido para profesores, trabajadores y estudiantes. En el mismo se exponen algunas ideas y recomendaciones para debatir, así como los aspectos a tener en

cuenta para una cultura del debate. Se hace particular énfasis en el espacio llamado: Jueves de Debate y el Foro de debate, que lo complementa con dos espacios de reflexión, que tributan sólidamente a la preparación política de todos sus participantes; aspecto que debe estar entre las prioridades, para hacer análisis profundos y

equilibrados, dar argumentos esclarecedores de los temas neurálgicos que los jóvenes y el pueblo en general necesitan saber. Además, ofrecer información, explicar puntos de vista, fundamentar posiciones, hablar de manera clara y fluida, encontrar respuesta a los cuestionamientos, tratar el tema con seriedad, seguridad, reflexionar con sentido crítico y despertar el interés de todos los participantes.

**Palabras clave:** cultura del debate; debate; Foro de debate; Jueves de Debate

**Abstract:** In this paper, the debate of subjects, the culture of debate and the need of preparation in this sense for professors, workers and students are approached. It presents some ideas and recommendations to discuss, as well as the aspects to take into account for a culture of debate. Particular emphasis is placed on the debate spaces called *Jueves de Debate* (Thursday for Debate) and the Forum that complements it, as two spaces for reflection that enormously contribute to the political formation of all its participants.

Specifically, this formation should be prioritized in order to accomplish the following purposes: to make in-depth and balanced analyzes; to give enlightening arguments about the key issues that young people and people in general need to know; to offer information and explain points of view; to express ideas clearly and fluently; to find answers to questions; to address an issue with seriousness, certainty and critical thinking and to awaken the interest of all participants.

**Keywords:** culture of debate; debate; Forum of debate; Thursday for Debate

## INTRODUCCIÓN

Cuba en la actualidad dedica especial atención a los nuevos retos de perfeccionar y dar continuidad al proyecto socialista que demanda el pueblo, lo que exige la formación de profesionales de la educación de elevada calidad, lo cual se expresa no solo en altos niveles de conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades profesionales, actitudes y valores, que le permitan su desempeño en la llamada “sociedad del conocimiento”

y en la edificación del proyecto más justo que ha conocido la humanidad.

De igual modo significa preparar profesionales con una sólida preparación política e ideológica, con pensamiento crítico, espíritu reflexivo, capacidad para dismantelar todos los subterfugios enfilados contra la Revolución y defender las conquistas alcanzadas. Por eso en la Primera Conferencia Nacional del Partido Comunista de Cuba, (PCC) desarrollada en La Habana el 29 de enero de 2012 se aprobó “Desarrollar la labor política e ideológica de manera creativa, diferenciada, personalizada y continua, a partir de conocer y atender las especificidades de cada lugar, con la utilización de métodos, formas y vías de comunicación más diversas y eficaces” (PCC, 2012a, p. 8).

De igual modo se precisa en el objetivo 88:

Priorizar el trabajo político e ideológico dirigido al sector educacional y científico que incluya acciones específicas en el ámbito universitario, los centros formadores del

deporte, la cultura y la salud. Garantizar la atención al talento que en ellos se forma y que se ponga a disposición de servir a su pueblo. (PCC, 2012b, p. 13).

Tales pronunciamientos precisan una clave esencial para el trabajo educacional en un sentido profundo y que mantiene total actualidad. En este sentido se da continuidad a las ideas expresadas por Fidel, que desde el propio triunfo de la Revolución dejó claro que la única manera de luchar y vencer es dedicar atención a las ideas:

No son las armas; son las ideas las que van a decidir esta lucha universal. Y no son las ideas por sus valores intrínsecos, sino por lo que tan estrechamente se ajustan a las realidades objetivas del mundo de hoy. Son ideas a partir de la convicción de que matemáticamente el mundo no tiene otra salida, de que el imperialismo no puede sostenerse, de que el sistema que han impuesto

al mundo lo conduce a un desastre, a una crisis insalvable, y me atrevería a decir que más temprano que tarde. (Castro, Ruz 1998, p. 5).

Prepararse en el campo de las ideas, prepararse políticamente y defender la obra revolucionaria supone el desarrollo de la cultura del debate, ahora bien, asumir la visión y el compromiso activo de ir construyendo una cultura del debate, de buscar consensos básicos en principios y valores que pulsen armoniosamente hacia el bien compartido, de respeto, de inclusión de lo múltiple y lo diverso, de una lógica de la cooperación que no excluye ni niega al conflicto en sus posibilidades para cambios positivos, implica reconocer sus encrucijadas, explorar y dar realidad concreta a sus potencialidades.

Ello exige preparar al docente con una actitud reflexiva, crítica y competente que ponga el conocimiento en acción, que se forme para la acción dentro de este. Lograrlo implica vínculo ciencia-docencia y una labor interdisciplinaria sistemática, que

rompa con la barrera de lo dogmático, de lo preconcebido, conservador, rutinario y formal.

Es válido remarcar además que en época de gigantescos saltos tecnológicos se emplean todos los medios científicos y técnicos por parte del enemigo para adormecer, confundir, tergiversar la información y debilitar la integridad revolucionaria, capacidad política y firmeza de la obra revolucionaria. Por eso, más que nunca es preciso enseñar a pensar a las nuevas y viejas generaciones, prepararlos para desentrañar lo que implícitamente o explícitamente se dice en cada información, habituarlos a opinar inteligentemente e hilvanar la lógica de lo que se defiende, lo cual se logra ejercitándose a través de espacios de debates.

Es un principio discutir e intercambiar acerca de aquello que resulta de interés, pero ha de hacerse con sólida preparación, con conocimiento de las relaciones causales y con objetividad y científicidad, pero, si se tienen los conocimientos y no se saben aprovechar bien, si no se sabe

argumentar lo que se piensa y a la vez no se refuta lo contrario desde diversas perspectivas, entonces no se estará preparado suficientemente.

En el presente trabajo se hace particular énfasis en el espacio de debate llamado Jueves de Debate y el Foro de debate que lo complementa como dos espacios de reflexión que tributan sólidamente a la preparación política de todos sus participantes; aspecto que debe estar entre las prioridades, para hacer análisis profundos y equilibrados, dar argumentos esclarecedores de los temas neurálgicos que los jóvenes y el pueblo en general necesitan saber. Además ofrecer información, explicar puntos de vista, fundamentar posiciones, hablar de manera clara y fluida, encontrar respuesta a los cuestionamientos, abordar el tema con seriedad, seguridad, reflexionar con sentido crítico y despertar el interés de todos los participantes.

## **DESARROLLO**

El debate es cada vez más una actividad natural en las actuales

condiciones. Entrenarse para ello es una exigencia de primer orden sin la cual el proceso revolucionario enfrentaría serios retos de supervivencia, en consecuencia, la cultura del debate debe ser centro de intercambio, conocimientos y flujo de pensamiento que el educador debe enseñar a sus educandos.

Necesitamos más revolución en el pensamiento, en su calidad, su honestidad, sus temas, sus modos de inquirir, su incidencia en la vida, y necesitamos más revolución en la publicación del material intelectual e ideal nuestro, en que esté disponible, en que sea objeto de debate. (Hernández Martínez, 2015, p. 38).

Pero el imperativo es tan complejo porque como expresara un destacado intelectual revolucionario: “La realidad cambia, pero el modo de percibirla y entenderla no lo hace con el mismo ritmo. De ahí la necesidad de un constante ejercicio introspectivo que permita descubrir lo que es preciso desaprender” (Machado, 2015, p. 129).

Tampoco se puede perder de vista que:

(...) en la época de internet lo importante no será la cantidad de conocimientos con los que egrese un estudiante de la escuela, sino lo preparado que esté para vivir en un mundo nuevo, cambiante, dominado por la innovación y la incertidumbre. (Alarcón Ortiz, 2015, p. 6).

A este entramado de complejidades que determinan la necesidad del debate se une, la exigencia de mantener bajo nuevas condiciones, la autoridad del estado desde la participación ciudadana y el sostenimiento del consenso. Por eso, con toda razón Portal Moreno, Garcés Corra y Pedroso Aguiar afirmaron:

Pero, a diferencia de etapas anteriores, hoy la ausencia inminente de la generación histórica en el poder, la emergencia de una diversidad social sin precedentes, la extensión cada vez mayor de plataformas tecnológicas de debate y deliberación

ciudadanas, sugieren la pertinencia de un mayor activismo del Estado en fomentar la participación social, a fin de preservar su autoridad como una de las instituciones claves en la articulación del consenso. (2018, p. 154).

Porque a todos debe quedarle claro que no basta con estar conectado y tener información; el problema estriba en qué hacer con ella y cómo ponerla en función de los intereses de toda la sociedad:

En opinión de Hernández Quintana, Rodríguez Roche y Otero Borges: "La mera capacidad de acceso no genera directamente la producción de conocimiento ni el cuestionamiento de los contenidos producidos por otros ni la disposición para enriquecerlos con los saberes individuales" (2018, p. 27).

También se toman como referentes las palabras del compañero, Díaz-Canel, que siendo Vicepresidente de la República de Cuba explicó a los profesores:

Nosotros constantemente tenemos que estar dialogando (...) para que de esa diversidad de información nuestros estudiantes puedan discernir las verdaderas verdades (...) no los podemos empantanar en un diálogo que sea formal (...) tampoco en esperar que otros pongan el debate que nosotros debemos ejercer (...). (2015. p. 5).

En consecuencia, el debate es necesario y vital para nuestra sociedad. Al respecto apuntaba Martínez Heredia:

Nunca está de más hablar de eso. Y alguna vez yo he escrito para ser más fuerte, que el debate en el socialismo es como la respiración para las personas, de ese mismo tamaño, es vital; (...) En el socialismo (...) el sistema tiene que promover el debate, tiene que promover la discusión, tiene que promover la diferencia, tiene que promover, incluso, las divergencias. (2017, p. 144).

Para que el debate alcance toda su vitalidad como pilar para la defensa de la Revolución tiene que enseñarse desde la escuela. La pedagoga e investigadora García Otero, lo define del siguiente modo:

Un debate de forma general puede considerarse como un intercambio de opiniones entre dos o más personas o un grupo de ellas, que se realiza con diferentes objetivos. El debate bien realizado se convierte en una experiencia edificante para quienes participan en él, toda vez que propicia la elaboración conjunta de criterios, el establecimiento de discrepancias, dudas, aclaraciones, etcétera sobre el objeto del desarrollo. (2002, p.10).

Precisa, constituye la opinión de Del Pino, Calderón (2005, p.1) al expresar una definición integral:

El debate es la actividad reflexiva grupal que desarrollamos a partir de la recepción de un mensaje, una experiencia o contenido

específico, para elaborar de forma conjunta criterios sobre ellos. Implica siempre interacción, diálogo, esclarecimiento mutuo y aprendizaje grupal sobre un contenido determinado.

También, Jérez, dice al respecto: “Es una conversación estructurada que se enfrenten diferentes opiniones y puntos de vista sobre un tema específico que permita polémica o disparidad de visiones. (2015, p. 56).

Bonomo, Mamberti, y Miller definen:

Podemos entonces entender el debate como una forma para cuestionar ese conocimiento tal y como está en el presente o, en otras palabras, para cuestionar el estado de las cosas, de las creencias, cosmovisiones y sentidos comunes que sirven de contexto a nuestro pensamiento: el debate proporciona un medio de cuestionamiento que nos permite cambiar y crecer como individuos y como comunidades. (2016, p. 11).

Otras definiciones ayudan a esclarecer su contenido, por ejemplo, Vásquez González, Pleguezuelos Saavedra y Mora Olate, destacan: “El debate como estrategia metodológica rompe con la asignaturización del currículum, la moción a debatir es el tópico problemático, el cual se resuelve con los aportes provenientes de diversas disciplinas” (2017, p. 136).

En el Manual de debate dice al respecto: “Un debate es un escenario donde las ideas chocan, se analizan, comprenden y corrigen” (Asociación de Padres y Amigos de Personas con Discapacidad, ASPADE, 2017, p. 24).

En el Manual de debate 2018 editado en Panamá por el Consejo Nacional de Clubes de Debate se aclara: “Es importante destacar que el debate es, entre otras cosas, un ejercicio académico que busca potenciar capacidades como la tolerancia, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la investigación, entre otras afines” (Wood, et al., 2018, p. 11).

La cultura del debate tiene un significado diferente, más profundo.

Varios autores opinan que la cultura del debate está asociada a la costumbre de debatir y la capacidad para hacerlo bajo determinadas condiciones. Con frecuencia se identifica con tener conocimientos para el ejercicio del criterio y aunque es cierto que esta es una condición necesaria, no se reduce a ello.

El profesor Álvarez Farfán enriquece el análisis al proponer un constructo referido a la cultura del debate, cuando escribió:

La cultura del debate se puede definir como el sistema de ideas, principios, concepciones, actitudes y valores que integran el saber, el ser y el hacer desde una ética comprometida y responsable en función del análisis, del intercambio dialógico y la asunción polémica y contradictoria del mundo material y espiritual con un correcto enfoque científico, político, ideológico y social. (2009, p. 12).

De la Osa también se aproxima al concepto y declara: “Cuando

hablamos de cultura del debate nos referimos a la aprehensión de conocimientos y comportamientos aconsejables para que el debate sea propiciador de crecimiento humano (...)” (2015, p. 9).

Importante es saber debatir y tener cultura del debate porque en los últimos años han subido a debate público –tanto en medios académicos como fuera de él– temas escabrosos o neurálgicos que antes no tenían relevancia o eran en cierta medida aislados y que hoy merecen ser explicados, esclarecidos, debatidos y argumentados en la controversia política, desde una suficiente preparación para el debate con una cultura del debate.

La discusión entre estudiantes, docentes, trabajadores e invitados que polemizan, que intercambian ideas sobre un tema, tiene las ventajas siguientes:

- ❖ Facilita perder el temor a hablar en público, garantiza el intercambio fraterno entre los participantes.

- ❖ Entrena al alumno en el uso correcto del lenguaje y mejor expresión oral.
- ❖ Desarrolla habilidades en el trabajo grupal, y permite desplegar procesos psicológicos de empatía, entender lo que el otro dice y opinar, escuchar.
- ❖ Posibilita conocer qué opinan los demás y su nivel de información sobre el tema tratado.
- ❖ Permite diagnosticar sistemáticamente cómo se apropian los estudiantes no solo de lo académico sino también de lo actitudinal.
- ❖ Permite constatar la efectividad de la tarea docente planificada por el profesor.
- ❖ El conocimiento se construye y enriquece, modifica las opiniones iniciales.
- ❖ Todos participan, dan y reciben el criterio de otros.
- ❖ Potencia la toma de partido o una posición clara ante el problema analizado.
- ❖ Además, propicia la tolerancia y el entendimiento individual, local, intercultural

e internacional. El análisis de conflictos y la búsqueda de soluciones. La participación ciudadana.

De este modo en la universidad se desarrolla un espacio de análisis, polémica, y confrontación de criterios llamado: Jueves de Debate. Es un espacio de reflexión y debate funciona desde el curso 2014-2015 y debe su nombre a que se desarrollará el último jueves de cada mes. Pero cuando hay necesidad imperiosa de abordar públicamente un tema determinado que por razones imprevistas escapa a la planificación, se convoca excepcionalmente el segundo y cuarto jueves del mes. Su convocatoria está asentada de manera permanente en el plan de trabajo mensual de la universidad.

El tema a tratar, los invitados de otras instituciones, la fecha, hora, lugar y las recomendaciones para el análisis se divulgan a través de la página de la universidad. Siempre se pone a debate un tema de actualidad, o problemática que seleccionan los profesores encargados de dirigir el espacio a partir de las propuestas de los

estudiantes en consulta con la mayoría y que se va adecuando y actualizando mensualmente. Incluso, al concluir cada debate se diagnostican las principales propuestas para el próximo mes.

Además de los temas propuestos por el estudiantado se llevan al análisis los problemas más palpitantes de la actualidad nacional, internacional, local y de la institución, previa coordinación con todos los factores interesados en el tratamiento de la temática.

Este espacio de reflexión cuenta con amplio reconocimiento en el personal docente y no docente y es de activa participación de los estudiantes, sobre todo los de la carrera Marxismo-Leninismo-Historia. Tiene respaldo desde la rectoría de la universidad y del Departamento de Marxismo-Leninismo-Historia y su Colectivo de Carrera, así como las Cátedras honoríficas que tienen su centro en el mencionado departamento.

Jueves de Debate se interrelaciona con un Foro de debate que lo complementa. El foro de debate es el un espacio de reflexión y debate

público, que tiene lugar a través de las redes y al que se accede desde la página de la universidad. En él participan docentes y estudiantes, trabajadores, invitados y todos los interesados en expresar sus criterios o documentarse acerca los temas que se abordan. Aunque su convocatoria sale en la página de la universidad, siempre se invita a participar desde el espacio de reflexión Jueves de Debate.

En el Foro debate se ponen a discusión temas de actualidad y se nutre por tres vías:

- ✓ Los temas tratados en el espacio de reflexión llamado Jueves de Debate, que por cuestiones de tiempo no puede agotar todas las aristas del tema tratado.
- ✓ Los problemas palpitantes de la actualidad nacional, internacional, local o de la institución, que se insertan de manera interactiva a partir de las propuestas de los estudiantes o intencionadamente por los profesores ante necesidades de la práctica cotidiana.

- ✓ Las propuestas del grupo de trabajo en las redes.

Tanto en Jueves de Debate como en el Foro de debate, se caracterizan por:

- ✓ No imponer el punto de vista personal.
- ✓ No hablar en exceso para así dejar intervenir a los demás y evitar la tendencia al monólogo y la monotonía.
- ✓ No burlarse de la intervención de otros.
- ✓ Evitar los gritos para acallar al interlocutor.
- ✓ Hablar con seguridad y libertad, sin temor a la crítica.
- ✓ Oír atentamente al interlocutor para responder en forma adecuada.
- ✓ Articular correctamente los sonidos, empleando un tono de voz adecuado a la situación concreta de entonación y al contenido del mensaje (interrogación, exclamación, sonidos indicativos de fin de enunciación, pausas, etc.).
- ✓ Adecuar el vocabulario que se posee a la situación comunicativa del momento y

ampliarlo para conseguir precisión léxico-semántica.

- ✓ Evitar las palabras y giros idiomáticos desgastados y los propios del registro informal, pues en la sala de clases o en la situación comunicativa de un debate se impone el registro formal.
- ✓ No gesticular innecesariamente.
- ✓ Las intervenciones deben hacerse con cortesía, sin ofender a nadie.
- ✓ Se debe diferenciar cuáles son sus aciertos y errores, ver qué piensan los demás de lo que sostiene cada uno, dejar hablar sin interrumpir, no pretender pensar por los demás y preguntar civilizadamente.
- ✓ Los argumentos deben ser claros, precisos, fuertes y persistentes, no darse por vencido, defender su punto de vista.
- ✓ Tacto para el vínculo generacional.

El debate tiene que poner de manifiesto accesibilidad, mostrar apertura a un flujo bidireccional, sin imposiciones, que no aparte o

marginale y de paso al acercamiento. López Bombino expresó al respecto: “Su objetivo no es acallar sino invitar, debe ser portador de debates, de ideas contradictorias, pues la apatía y el silencio perenne pueden ser indicadores importantísimos y no despreciables de vacío moral y espiritual” (1998, p. 14).

En este espacio de intercambio reflexivo, es imprescindible una buena comunicación con el otro, entenderlo, hablarle con fluidez y aceptar la pluralidad, la diversidad de criterios, para que conduzca al consenso y no a la falsa unanimidad. Para ello se requiere no solo crear condiciones propicias sino también hacer valer normas éticas porque como afirmó Ramírez Cañedo:

Soy un firme defensor del debate de ideas y las polémicas entre los revolucionarios, pero no es menos cierto que el escenario y los participantes, definen en gran medida el balance positivo o no de esos debates y polémicas. Cuando ese ambiente se enrarece con

ofensas y ataques personales es preferible no continuar. (2017, p. 121).

Cada palabra tiene que ser cuidadosamente empleada: “Una palabra mal empleada en el momento inapropiado debe tener más efecto que una bofetada, puede llegar a repercutir incluso irremediablemente, en la autoestima, el buen entendimiento y la confianza” (García Rodríguez, 2018, p. 101).

Para lograr que el debate fluya, el escenario de debate ha estado matizado por un espíritu contrario a la rutina, las posiciones dogmáticas, los viejos esquemas, la repetición innecesaria de temas demasiado gastados o que se han discutido muchas veces con el mismo enfoque porque de lo contrario disminuiría el interés y perspectiva en el análisis y debilitaría la responsabilidad por su desarrollo.

Muy importante ha sido cuidar celosamente la flexibilidad y la tolerancia, pero evitando que esta pueda confundirse con la debilidad de argumentos. Es idea esencial no dejar espacio a la irresponsabilidad,

la complacencia y a la nociva visión que cree que fortalece evitando encarar los problemas presentando una realidad sin conflictos y limitaciones.

El presupuesto guía de Jueves de Debate descansa en la reflexión del compañero Castro Ruz cuando expresó:

No hay por qué temer a las discrepancias en una sociedad como la nuestra, en que por su esencia no existen contradicciones antagónicas, porque no lo son las clases sociales que la forman. Del intercambio profundo de opiniones divergentes salen las mejores soluciones, si es encauzado por propósitos sanos y el criterio se ejerce con responsabilidad. (2008, pp. 4 y 5)

Atendiendo a que el principal protagonista –aunque no el único– del proyecto es el estudiantado se ha puesto esmero en el uso del vocabulario atemperado a la media del tipo de receptor que se tiene, evitando el verbalismo y los vuelos idiomáticos y teniendo en cuenta, el

momento, el lugar y la significación de la temática a abordar.

El debate abre un espacio de intercambio que potencia el trabajo político y la formación de actitudes y valores, pero de nada vale dominar un dato, tener una información o adoptar una postura si no se es capaz de asumirla con prisma propio, con argumentación suficiente y socializarla para que se multiplique.

Para dar respuestas certeras, defender lo que se ha logrado, argumentar virtudes, resaltar ejemplos, poner de relieve deficiencias para buscar soluciones constructivas, enfrentar a los que anidan criterios malsanos hacia la obra revolucionaria, aplastar a los diversionistas, preservar la pureza ideológica, rechazar todas las acusaciones y subterfugios, desmantelar a los apologistas del capitalismo, mantener el consenso por el rumbo socialista, propagar y divulgar la línea política de la Revolución, llamar la atención sobre las posturas y comportamientos que se corresponden con ideal

revolucionario es preciso desarrollar una cultura del debate.

Anótese, además, que el problema no solo se reduce a formar valores en los jóvenes, sino también en preservar y fortalecer aquellos que tienen las generaciones más adultas. Por eso, la quiebra, las dificultades o los conflictos de valores no se pueden depositar exclusivamente en la juventud, hay que entenderla también a través de otros segmentos o estratos sociales. En tal sentido, un importante momento para el vínculo generacional lo ofrece el ejercicio del debate.

El debate permite trabajar vivencialmente, ello contribuye a modificar hábitos y costumbres que se sustentan en juicios estereotipados o representaciones estrechas y que se pueden cambiar fundamentalmente cuando se concientizan por vía de las vivencias.

Pocas actividades requieren que el sujeto se comprometa a buscar información de manera tan diligente y responsable como el debate, lo que además brinda la motivación

para continuar esta búsqueda en forma intensa, por lo cual desarrolla las habilidades investigativas, la responsabilidad y la capacidad de reflexionar de manera crítica. Las actividades de debate entrenan para pensar, lo que a su vez genera un método de razonamiento, que potencia la capacidad de entender las materias y posibilita la inclusión de lo novedoso y de los criterios ajenos.

La inclusión representa una conducta muy necesaria en la actualidad, pero ser flexible e inclusivo no puede confundirse con la debilidad de argumentos, ni debe dejar espacio a la irresponsabilidad, la complacencia y la nociva visión que cree que fortalece evitando encarar los problemas y llamar las cosas por su nombre. Ser inclusivo cuando se acepta la diversidad, se concibe que no somos los únicos portadores de buenos criterios y modos de actuación y que de todos se puede extraer lo positivo y valioso, de todos se puede aprender; es precisamente eso lo que se logra a partir de un ejercicio sistemático del debate.

Cualquiera que sea el escenario de debate y la forma que se emplee se impone asumir que este no es necesariamente una contradicción antagónica, sino una contradicción de criterios diversos, para en el mejor de los casos, llegar a un acuerdo o, por lo menos, enriquecer los datos que puedan servir para solucionar un problema, tomar una decisión o definir un caso. O sea, los debates deben tener un objetivo constructivo. Ello implica una determinada ética según la cual, no debe considerarse al otro un enemigo personal o ideológico, lo que supone tener en cuenta “lo que se dice y no quien lo dice”.

Sería desafortunado imaginar que puede lograrse un buen debate donde no hay una profunda preparación para participar. El debate exige una meditada definición de: qué se va a discutir, por qué, cómo, cuándo, dónde, con quiénes, en qué condiciones y qué se espera obtener. Pero nada de eso puede lograrse si no se poseen conocimientos teóricos, metodológicos y científicos suficientes y necesarios como para saber abordar el tema de que se

trate y no sólo hacerlo con profundo dominio del contenido sino también de la forma adecuada para hacerlo.

Tampoco se debe olvidar que es un absurdo ya superado, el creer que un debate tiene que generarse únicamente entre “especialistas” de una rama del saber específica. Esto significa que, por ejemplo, las condiciones de partida de un sacerdote de Ifá, un profesor de filosofía, un cineasta, un informático, un científico nuclear, un jubilado, o un dirigente sindical, para discutir un tema importante como puede ser: la crisis de valores o el destino futuro de la Revolución, no les otorga per se ventajas a ninguno en particular, ni le garantizan reflexiones más profundas, sutiles u objetivas acerca de su tema. Nadie es propietario de la verdad y si se definiera algo superior, sería la inteligencia colectiva.

A simple vista podría parecer que el sujeto que estudia con seriedad y posee una amplia cultura general está apto para participar satisfactoriamente en cualquier debate; no se niega que esta es una premisa insustituible, pero por el solo hecho de tener conocimientos

no hace a nadie infalible, pues hasta los más avezados pueden verse superados en el análisis si desconocen las reglas del debate o son traicionados por los nervios. Debatir requiere entrenarse para ello y participar. Aunque la intervención debe ser juiciosa, por lo cual hay que prepararse para efectuarla, no hay otra forma de hacerlo que no sea participando.

Tanto en Jueves de Debate como en el Foro de Debate se ha tratado de poner a los participantes en situaciones que exijan adoptar una posición y mostrar un determinado comportamiento porque en el trabajo político e ideológico uno de los procesos más difíciles, pero a la vez más necesario es el cambio de mentalidad. Sobre ello explicaba Calviño:

Entonces no cambiaremos la mentalidad por decreto, no la cambiaremos para cumplir la tarea, no podemos cambiarla desde esas representaciones. Pero si podemos, necesitamos, debemos, favorecer su cambio. Y favorecerlo de una manera permeable, constructiva,

plural, participativa, aprendiendo unos de otros, escuchándonos todos, rompiendo los escudos de resistencia, superando las paranoias, leyendo juntos la realidad que tenemos, la que se nos puede acercar, la que quisiéramos tener. (2017, p. 22).

Se requiere tener presente lo que alertaba Martínez Heredia: “El socialismo tiene que ser una construcción proyectada y modelada por los humanos, convertidos por vez primera en constructores de su sistema social y no simples átomos que se debaten dentro de un sistema que les fue dado” (2017, p. 9).

Para el espacio Jueves de Debate y el Foro de debate se aplicó el diagnóstico de la situación que presentan estudiantes y trabajadores para el ejercicio del debate; En cada espacio de reflexión se proyectaron mediciones para evaluar la efectividad del debate, la preparación política alcanzada por los participantes y el grado de satisfacción con el tipo de actividad desarrollada.

A todos los estudiantes que han participado, concluido cada debate se le aplicó una encuesta confeccionada al efecto (de una escala de 1 a 5, donde cinco es la máxima valoración positiva otorgada), que midió la respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo valoras la oportunidad que te ofrecen los espacios de reflexión para expresar tus puntos de vista sobre la vida política, económica y social del país?

¿El experimento incidió en el fortalecimiento de tus valores y en tus convicciones patrióticas y revolucionarias?

El 100 % de los estudiantes que han participado han mostrado una satisfacción y fortalecimiento de sus valores y convicciones patrióticas y revolucionarias que oscila entre 4 y 5, lo cual es muy favorable.

Los coordinadores de los espacios de reflexión actuaron además como registradores de las incidencias de cada debate y en la medida que se han producido las intervenciones, análisis e intercambios, registraron la participación, actitud y comportamiento, empleando el siguiente instrumento:

Aspectos a medir por los coordinadores del debate					
Indicadores	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
Dominio de los contenidos a debatir.					
Dominio de las reglas del debate.					
Dominio de las exigencias de la cultura del debate.					
Participación protagónica en el debate					
Construcción participativa del conocimiento					
Discurso ordenado y coherente					
Capacidad para el análisis político					
Comprensión de la realidad económica, social, política, otros.					
Demuestra preparación político-ideológica					
Cumplimiento de los deberes como revolucionario					

Después del segundo debate, ningún participante está relacionado en los niveles bajo y muy bajo. El 70 % de los participantes oscilan generalmente entre los niveles alto y medio y entre un 25-30 % generalmente alcanza el nivel de muy alto. Ello evidencia resultados alentadores en la cultura del debate y la preparación política e ideológica.

Entre los debates efectuados hasta el presente resaltan:

- ✓ Mensaje e información subliminal.
- ✓ ¿Por qué emigran los cubanos?
- ✓ Relaciones Estados Unidos-Cuba. Situación actual.
- ✓ El problema racial en Cuba. Origen, actualidad y perspectivas
- ✓ ¿Qué modelo de socialismo corresponde a Cuba? ¿El chino? ¿El vietnamita?

- ✓ Participación de la mujer en las gestas independentistas de Cuba.
- ✓ La Homofobia.
- ✓ La juventud y los retos actuales.
- ✓ Fidel, soldado de las ideas.
- ✓ Quiénes somos y cómo piensan los cubanos.
- ✓ Estructura socioclasista de la sociedad cubana actual
- ✓ Camilo, Señor de la vanguardia.
- ✓ Fundamentos jurídicos de la ciudadanía en Cuba.
- ✓ Impacto de la Revolución Cubana
- ✓ “En qué creen los cubanos”.
- ✓ “La nación y la Constitución”
- ✓ ¿Qué significa ser revolucionario?
- ✓ ¿Qué es ser patriota?
- ✓ ¿Democracia en Cuba?
- ✓ “Revolución es sentido del momento histórico”

El espacio de reflexión ha permitido avanzar sensiblemente en la defensa de la verdad, en la

asunción de una posición crítica, honesta desprejuiciada, pero de un hondo sentido revolucionario. Entre los principales resultados se destacan:

- Fortaleció la información y preparación política de los participantes y los entrenó para la defensa de ideas, la argumentación y la toma de posiciones.
- Propició un ambiente educativo que permite el abordaje de temas y problemáticas polémicas entre sujetos diferentes, potenciando el trabajo grupal y la búsqueda de alternativas
- Permitió cambios en las relaciones interpersonales, familiares, organizacionales, etc. al estimular el desarrollo de capacidades y potencialidades para el diálogo, el intercambio, el respeto, la tolerancia y la comprensión.
- Potenció el pensamiento crítico y las habilidades argumentativas, pero asumiendo la crítica y la

- autocrítica de manera propositiva, como ejercicio de aprendizaje y con pleno reconocimiento de que nadie es perfecto.
- Desarrolló habilidades comunicacionales, entrenando en el uso correcto del lenguaje, enseñando a hablar responsablemente, de manera equilibrada, serena, accesible y asequible, desprejuiciada y valiente y empatizando con los demás.
  - Estimuló el desarrollo de habilidades de investigación, a partir de la búsqueda de información y la preparación a través de diversas fuentes, para participar con responsabilidad.
  - Promovió el interés por asuntos sociales, económicos políticos, culturales etc. que requiere conocer y enseñar un profesional de la docencia.
  - Estimuló el respeto al prójimo, a sus argumentos e ideas, sus dudas, inquietudes, miedos y preocupaciones.
- Promovió la participación ciudadana, pues reveló y permitió combatir juicios estereotipados y representaciones estrechas sobre la manera de participar.
  - El análisis de conflictos y la búsqueda de soluciones, así como la participación ciudadana se han fortalecido.
  - Se ha facilitado perder el temor a hablar en público, garantiza el intercambio fraterno entre los participantes.
  - Ha entrenado al universo juvenil en el uso correcto del lenguaje y mejor expresión oral.
  - Permitted desplegar procesos psicológicos de empatía, entender lo que el otro dice y opinar, escuchar.
  - Potenció la toma de partido.
  - Incentivó el reconocimiento de la diversidad y el respeto a los criterios ajenos e

incluso los contrarios o divergentes.

## CONCLUSIONES

El debate como herramienta de trabajo en manos del docente universitario y sus estudiantes, es altamente fortificante y provechoso, pero su contenido no se agota con aquellas acciones que se hacen en el salón de clases. El docente en particular y el revolucionario en general tiene que estar preparado para librar la polémica en cualquier espacio y momento, ante cualquier litigante aún si se tratase de un adversario político, e incluso, si las condiciones en que se desarrolla fueran anormales, por ello hoy es fundamental, es decisivo entrenarse en los espacios de reflexión que se creen al efecto, como Jueves de Debate y el Foro de debate.

Jueves de Debate tiene un papel significativo en la información y preparación política de sus participantes, potencia la formación de actitudes y valores y entrena para el tan importante y necesario ejercicio del pensar y para asumir una postura determinada con prisma propio y argumentación

suficiente. El Foro de debate complementa y enriquece el debate y sirve de manantial de nuevas ideas y propuestas que verifican el rumbo del primero.

Preparar a profesores, trabajadores y estudiantes para el debate como lo ha pedido la alta dirección del país es una exigencia, un compromiso y una garantía para la defensa de la obra alcanzada y el proyecto socialista arribe a puerto seguro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón Ortiz, R. (2015). *Las Ciencias de la Educación en una Universidad Integrada e innovadora*. Congreso Internacional Pedagogía 2015. La Habana. 26-27 de enero.

Álvarez Farfán, M. (2009). *Propuesta de acciones para el desarrollo de la cultura del debate en docentes de la Facultad Profesores Generales Integrales de la UCP de Sancti Spíritus* (tesis de Maestría) Escuela Provincial del Partido "Felipe

- Torres Trujillo", Sancti Spíritus, Cuba.
- Asociación de Padres y Amigos de Personas con Discapacidad (ASPADE, 2017). *Manual de Debate y Argumentación para el desarrollo de Pensamiento Crítico*. Santiago de Chile: Ediciones ASPADE.
- Bonomo, H., Mamberti, J. M. y Miller, J. B. (2016). *Tolerancia crítica y ciudadanía activa: una introducción práctica al debate educativo*. Estados Unidos de América: IDEBATE® Press.
- Calviño, M. (2017). *¿Es posible cambiar la mentalidad?* Espacio Dialogar, dialogar de la AHS. La Habana, Cuba: Casa Editorial Abril.
- Castro Ruz, F. (1998). Discurso pronunciado en el VII Congreso de la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC). La Habana, Cuba: Editora Política.
- Castro Ruz, R. (24 de febrero de 2008). Discurso en las conclusiones de la Sesión Constitutiva de la VII Legislatura de la Asamblea Nacional del Poder Popular. *Granma*, pp. 2-3. (1. Ed.).
- Díaz-Canel, M. M. (2015). *Intervención en la clausura del Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2014-2015*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- De la Osa Díaz, R. (2015). *Mitos y realidades de las tecnologías de la información*. La Habana, Cuba: Editorial Academia.
- Del Pino Calderón, J. L. (2005). *El debate: una herramienta para nuestro trabajo*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- García Otero, J. (2002). *Importancia del debate en la formación de los conocimientos, de los valores y de los sentimientos humanos*. La cultura del debate. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- García Rodríguez, K. (2016). *Entre palabras, gestos y*

- emociones*. La Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica.
- Hernández Martínez, J. (2015). *Introducción a la Antología del pensamiento crítico cubano contemporáneo*: Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de ciencias sociales (CLACSO).
- Hernández Quintana, A. R., Rodríguez Roche, S. y Otero Borges, L. (2018). *Configuración social de las tecnologías: Incorporación de las bases de las humanidades digitales en el escenario informacional*. En *Información, comunicación y cambio de mentalidad*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Jérez, O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Chile.
- López Bombino, L. R. (julio-septiembre, 1998). El diálogo y la cultura del error en la formación de valores. *Revista TEMAS*, (15).
- Machado Rodríguez D. (2015). *Necesitamos muchas ideas bien claras*. La Habana, Cuba: Editorial Universidad La Habana.
- Martínez Heredia, F. (2017). *Entrevista realizada por José Manzaneda. En: Sin confusión: o socialismo, o capitalismo*. La Habana, Cuba: Editorial Cubasí.
- Partido Comunista de Cuba (PCC, 2012a). Primera Conferencia Nacional del Partido Comunista de Cuba. Recuperado de [www.pcc.pdf>vi\\_congreso>resolucion.cu](http://www.pcc.pdf>vi_congreso>resolucion.cu).
- Partido Comunista de Cuba (PCC, 2012b). Primera Conferencia Nacional del Partido Comunista de Cuba. Recuperado de [www.pcc.pdf>vi\\_congreso>resolucion.cu](http://www.pcc.pdf>vi_congreso>resolucion.cu)
- Portal Moreno, R., Garcés Corra, R. y Pedroso Aguiar, W. (2018). *Información, comunicación y*

*cambio de mentalidad*. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Sociales.

Ramírez Cañedo, E. (mayo-agosto, 2017). Ideas en el centro del debate. *Revista Cuba Socialista*, 4(5).

Vásquez González, B., Pleguezuelos Saavedra, C. y Mora Olate, M. L. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior, 9(2). *Revista Universidad y Sociedad*.

Wood, H., Cortizo, M. F., Barreiro, V., Brooks, M., Fonseca, A. P. y Brooks, R. (2018). *Manual de debate 2018*. Panamá: Consejo Nacional de Clubes de Debate.

## ARTICULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Fecha de presentación: 10-02-2020 Fecha de aceptación: 25-06-2020 Fecha de publicación: 6-7-2020

### EL PROCESO DE FORMACIÓN, UNA MIRADA HACIA LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES

### THE TRAINING PROCESS, A LOOK AT THE INFORMATIONAL SKILLS

Carlos Lázaro Jiménez-Puerto <sup>1</sup>, María de las Mercedes Calderón-Mora <sup>2</sup>, Yaleidys Corrales-Valdivia <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Ingeniero en Ciencias Informáticas, Máster en Ciencias Pedagógicas. Profesor asistente del Departamento de Ingeniería Informática de la Facultad de Ciencias Técnicas y Empresariales, Especialista del Grupo de Seguridad Informática e investigador del proyecto empresarial: Desarrollo profesional sostenible: universidad-sociedad. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba. Correo: puerto@uniss.edu.cu. ORCID ID: <https://0000-0001-8967-2935>. <sup>2</sup> Profesora Titular y Asesora del Departamento de educación de posgrado. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba. Correo: [mcalderon@uniss.edu.cu](mailto:mcalderon@uniss.edu.cu). ORCID ID: <https://0000-0002-7897-8418>. <sup>3</sup> Máster en Ciencias Pedagógicas. Profesor asistente del Departamento de Español-Literatura de la Facultad de Humanidades e investigadora del proyecto Internacional PIAL fase IV. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba. Correo: yaleidys@uniss.edu.cu. ORCID ID: <https://0000-0003-1331-5581>

---

#### ¿Cómo citar este artículo?

Jiménez Puerto, C. L., Calderón Mora, M. de las M. y Corrales Valdivia, Y. (julio-octubre, 2020). El proceso de formación, una mirada hacia las competencias informacionales. *Pedagogía y Sociedad*, 23 (58), 51-75. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1075>

---

#### RESUMEN

Las demandas sociales actuales exigen de la universidad un proceso formativo consciente, basado en un proyecto flexible y competente, que prometa cobertura suficiente y satisfaga las necesidades de formación, superación e investigación del personal y resuelva las insuficiencias de los profesionales en las diferentes

instituciones universitarias del país. En tal sentido y luego de realizar un análisis de la obra de diferentes autores, se afirma que es preciso saber llegar al conocimiento existente, procesarlo y expresar generalizaciones mediante construcción de discursos, que puedan ser socializados a la comunidad científica. Se pudo deducir entonces, que la formación

de competencias informacionales elevaría el nivel científico de las investigaciones que se realizan en la universidad. El objetivo de este artículo es fundamentar desde el punto de vista filosófico, pedagógico, psicológico y sociológico la formación de competencias informacionales.

**Palabras clave:** proceso de formación; competencias informacionales

### ABSTRACT

Current social demands require the university to carry out a conscious training process based on a flexible and competent project that promises sufficient coverage, satisfies the training, improvement and research needs of the staff, and tackles the deficiencies of professionals from the different university institutions of the country. Accordingly, and after carrying out an analysis of the work of different authors, one can affirm that it is necessary to know how to get to the existing knowledge, process it and make generalizations through the construction of discourses that can be socialized with the scientific community. Hence, the existence of a relation

between the formation of informational skills and an increase in the scientific level of the research carried out at the university can be deduced. The objective of this article is to substantiate, from a philosophical, pedagogical, psychological and sociological point of view, the formation of informational skills.

**Keywords:** training process; informational skills

### INTRODUCCIÓN

La formación del hombre se manifiesta de acuerdo con cada período histórico en que vive el ser humano y como fin incrementa la cultura general del individuo, a partir de la consecución de conocimientos, habilidades y actitudes. Por tanto, requiere las condiciones mínimas para el desempeño de las tareas básicas en los diversos contextos de actuación.

En el presente, el contexto logra mayor protagonismo, y la capacidad de adecuarse a él metodológicamente, la visión de la enseñanza (no solo como la transmisión de un conocimiento acabado y formal) como un

conocimiento en construcción y no inmutable, analiza la educación como un compromiso político colmado de valores éticos y morales, y la mejora de las personas y la colaboración entre ellas, constituyen un factor importante en el conocimiento profesional.

El progreso social, así como los avances en el campo científico y tecnológico traen consigo avances en el campo de la computación y la información, que influyen en la formación constante que deben tener los investigadores para lograr la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en forma transversal al currículo, condicionan y exigen un cambio en el enfoque, en la forma de dirigir, organizar y ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación constituye hoy, uno de los procesos principales de la gestión de recursos humanos, dada su trascendencia en la formación profesional para hacer frente, competitivamente, a las demandas que impone la época contemporánea en que el medio de

producción fundamental es y será el conocimiento.

Los estudios y aprendizajes encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral, cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar el conocimiento y las habilidades de los actuales y futuros trabajadores a lo largo de toda la vida y definidas como pregrado, preparación para el empleo y posgrado, se entienden como formación profesional y responde a la necesidad de un personal cualificado especializado en los distintos sectores profesionales para responder a la actual demanda del país.

De esta definición se infiere el carácter social del proceso, cuya realización se sustenta en el amplio sistema de interacciones y relaciones que se establecen entre los sujetos implicados en el mismo, sujetos que no son solo simples participantes del proceso, sino que devienen en protagonistas, en sujetos del cambio. También quedan implícitas las tres funciones del proceso de formación del profesional: la educativa, la instructiva y la desarrolladora.

El análisis de las tendencias históricas de la formación del profesional en la Educación Superior en Cuba, permitió el establecimiento de cuatro periodos estrechamente vinculados al desarrollo de nuestro sistema educacional: Organización y estructuración del proceso de formación del profesional (1962 - 1975); Centralización y desarrollo del proceso de formación del profesional (1976 - 1989); Perfeccionamiento hacia la formación integral del profesional (1990 - 2006); Contextualización hacia la formación integral del profesional (2007 - actualidad).

En este último periodo de contextualización hacia la formación integral del profesional en la Educación Superior cubana, producto del perfeccionamiento de esta enseñanza, sobre la base de la experiencia, entra en vigor los planes de estudio D, debido a la necesidad inevitable de enfrentar a través del Plan de Estudios el reto del reordenamiento de las industrias y la economía cubana y de esta manera materializar el perfil amplio de los profesionales.

A su vez en la elaboración y perfeccionamiento del plan de estudios D y el nuevo plan de estudios E en la Educación Superior cubana, se ha tenido en consideración no solo la proyección nacional del profesional, también la situación que actualmente se plantea por las instituciones que marcan punta en el desarrollo mundial, manteniendo los principios rectores de la educación expresados en los planes de estudio anteriores.

Teniendo en cuenta los rápidos cambios que se producen en la sociedad del conocimiento, el avance constante de la tecnología, el estudio realizado al proceso de formación del profesional, que transcurre en las facultades universitarias cubanas, reveló que aún se manifiestan insuficiencias en la calidad de la formación integral del profesional.

Los doctores constituyen el más alto potencial científico, se forman desde los proyectos de investigación y durante su período de formación sufren el exceso de información general o en su campo y necesitan actualizar sus destrezas digitales

ante nuevos sistemas de búsqueda, nuevas fuentes de información, nuevos programas de gestión de información, nuevas formas para procesar y comunicar el conocimiento.

Por todo lo expuesto y luego de realizar un análisis de la obra de diferentes autores, se afirma que es preciso saber llegar al conocimiento existente, procesarlo y expresar generalizaciones a través de construcción de discursos, que puedan ser socializados a la comunidad científica. Se pudo deducir entonces, que la formación de competencias informacionales desde el componente informático, elevaría el nivel científico de las investigaciones que se producen como parte del proceso de formación doctoral.

El objetivo de este artículo es fundamentar desde el punto de vista filosófico, pedagógico, psicológico y sociológico la formación de competencias informacionales en los doctorandos, desde el componente informático.

## **DESARROLLO**

Hablar de procesos implica como punto de partida el estudio del término, que ha tenido diferentes

definiciones. Este término proviene del latín *processus*, que significa avance, progreso, desarrollo, entre sus sinónimos se encuentran paso, transcurso y es utilizado en diversos campos de estudio, desde la biología, el derecho, la ingeniería, la psicología, la economía, la industria y la política.

En la esfera educativa un proceso es entendido como un conjunto de actividades programadas para obtener mejora en rendimiento, actitudes o habilidades de los estudiantes, siendo la entrada al proceso los estudiantes con una necesidad detectada previamente, las personas que intervienen, los lugares, los tiempos, los recursos, etc. (Cantón, 2004).

Por su parte la Junta de Castilla y León (2006) define proceso en el ámbito administrativo como “la secuencia ordenada de actividades, incluidos los trámites de los procedimientos administrativos, interrelacionadas entre sí, precisas para dar respuesta o prestar servicio al ciudadano, como cliente, usuario o beneficiario de servicios o prestaciones” y que crean valor intrínseco para el cliente (interno y externo).

Las concepciones psicológicas se refieren a los procesos cognitivos como mecanismos que se encuentran vinculados con la memorización, la percepción y las capacidades de atender, recordar y pensar, los cuales se consideran fundamentales en el funcionamiento de la psiquis humana.

Sin embargo, la Filosofía lo define como un conjunto de actividades planificadas que implican la participación de un número de personas y de recursos materiales coordinados para conseguir un objetivo previamente identificado, concepto que se comparte en esta investigación al incluir los objetivos y las condiciones en que tiene lugar, así como las relaciones que se establecen.

En la Pedagogía el proceso pedagógico, establece la integración de procesos, que se dirige a la formación de la personalidad y que en él se establecen relaciones sociales. Es quien tiene la oportunidad de lograr la interacción dialéctica, dinámica y objetiva entre la instrucción, la educación, la formación, el desarrollo, la individualización y la socialización.

Entre los procesos que se dan en instituciones educativas se encuentra el de formación que, como categoría desde la investigación pedagógica, tiene un tratamiento particular, lo justifica el hecho de que en las universidades se forman profesionales que contribuyen a perfeccionar el sistema educativo y posibilitan la elevación del nivel científico, técnico, profesional, cultural, así como la formación integral de las nuevas generaciones. Existe en la bibliografía una diversidad conceptual al tratar el término.

La formación es un vocablo derivado del latín *formāre*. Su concepto tiene actualidad y es tratado con interés por su relación con el desempeño profesional y su incidencia en el progreso social. Como categoría solo se independiza del resto de estas para su estudio, pues ella constituye una unidad dialéctica con el desarrollo, lo que las hace formar un importante par categorial.

Al estudiar las obras de José Martí Pérez y Félix Varela Morales, se evidencia como Martí insistió en la necesidad de formación desde el desarrollo intelectual (mental) a

partir de la observación y la experimentación, coincidiendo con su maestro en enseñar en pensar. En el caso del alumno enfatizó en el proceso del aprendizaje y lo veía como un modo de ejercitar la mente de forma constante, encaminado a la "formación de hombres, hecha en lo mental, por la contemplación de los objetos; en lo moral, por el ejemplo diario" (Martí Pérez, 1961, p. 318).

La eminente pedagoga cubana Esther Báxter refiere en la pedagogía cubana la formación del hombre como un resultado del conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente. Sin lugar a dudas es el objetivo de la educación en su amplio sentido y la Pedagogía lo concibe dentro de su sistema categorial, en estrecha relación con el desarrollo. Se trata como la unidad entre pensar, sentir y actuar; lo cognitivo, lo educativo y lo desarrollador y constituye el centro de la atención del proceso educativo (Báxter, Amador y Bonet, 2002, p. 144).

En la presente investigación se asume lo expresado por Báxter, Amador y Bonet (2002) por la relación que establece con la

información y el uso de la tecnología, a partir del nivel alcanzado por el investigador, al concebir la formación como el resultado de un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente, que le permiten al individuo poder actuar consciente y creadoramente. Este sistema debe prepararlo como sujeto activo de su propio aprendizaje y desarrollo; hacerlo capaz de transformar el mundo en que vive y transformarse a sí mismo; formar al hombre es prepararlo para vivir en la etapa histórica concreta en que se desarrolla su vida.

La psicología, teniendo como base la teoría histórico-cultural, busca establecer relaciones entre la psiquis humana y el papel que juegan lo biológico y lo social en su determinación. Lo que queda resuelto al configurar la dinámica del desarrollo de la personalidad y la educación, a través de la actividad y la comunicación; la interacción de las condiciones internas con los factores sociales resultan determinantes en la relación entre formación y desarrollo.

Mendoza (2011) concuerda en cuanto al análisis de la formación de la competencia como un proceso y resultado organizado, sistemático, coherente, permanente, continuo e inacabado, que educa, instruye y desarrolla al ser humano de manera integral, dirigido a un fin; acorde con las exigencias sociales. (p. 23).

Desde el contexto de la educación superior, en Cuba, la categoría formación, abarca tanto el pregrado como el postgrado y se rige por dos ideas que constituyen sus invariantes: la unidad entre la educación y la instrucción y la vinculación del estudio con el trabajo. Esta última es la idea rectora, resultado de la aplicación de ese principio marxista, martiano y fidelista, en el proceso de formación de las nuevas generaciones de cubanos (Rodríguez, Cabrera y Cruz, 2013). Para Montes de Oca y Machado (2014) la formación es el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano, a fin de lograr su realización plena en la sociedad.

Una vez analizados los conceptos de proceso y formación, teniendo como punto de partida el escenario universitario actual, se concluye que el proceso de formación puede ser entendido como un proceso de aprendizaje continuo que permite el desarrollo del sujeto a nivel personal y profesional, desarrollando las competencias necesarias en el desempeño de su posterior trabajo para participar en el progreso y crecimiento en el cambiante mundo actual.

El interés de utilizar el término competencias en la educación en general y en la Educación Superior en particular, se enmarca desde la segunda mitad del siglo XX. La competencia ha sido definida como:

Una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades, en estrecha unidad funcional, que autorregulan el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, atendiendo al modelo de desempeño deseable socialmente en un

contexto histórico concreto.  
(Fernández, 2001, p.14).

Un grupo investigadores cubanos asumen la competencia como una definición:

Desde la cual se intente restablecer la imprescindible conexión entre la escuela y la vida, el estudio y el trabajo, la teoría y la práctica, la formación y el desempeño social, siempre desde una visión integradora para asumirla como una alternativa que posibilite unificar dinámicamente el saber y el saber hacer con los recursos intelectuales, motivacionales, actitudinales, valorativos y psicológicos del individuo, en función de un verdadero saber actuar con eficiencia en determinado contexto de su vida social, laboral o personal. (Castellanos, Fernández, Llivina, Arencibia y Hernández; 2005, p. 64).

En palabras de Alberici y Serreri:

...El concepto de competencia, en el ámbito de la educación y la formación (o mejor dicho desde el punto

de vista pedagógico), ha evidenciado la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo. (2005, p. 26).

Estos autores han puesto en evidencia esta necesidad para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos.

Tobón, Rial, Carretero y García, son autores que han incursionado sistemáticamente en el tema, al fundamentar el enfoque por competencias y articulan este tema con el pensamiento complejo; en el propio texto señalan que: “la psicología cultural le ha aportado al concepto de competencias el principio de que la mente y el aprendizaje son una construcción

social y requieren de la interacción con otras personas, estando la idoneidad influenciada por el mismo contexto” (2006, p. 3).

La competencia es una combinación dinámica de atributos, que tiene una relación directa con conocimientos, habilidades y actitudes que describen resultados de aprendizaje en la educación y el alumnado debe demostrar el manejo de estas competencias al final del proceso educativo. Es un proceso continuo y mezcla binomios conocimientos-comprensión, actitudes-valores y capacidades-habilidades. Todos ellos deben ser aprendidos por los estudiantes, de manera tanto autónoma como con ayuda de los docentes. Además, las competencias han de ser evaluables para poder concretar el resultado de aprendizaje, de forma observable y medible, criterios que se comparten en esta investigación (Alonso, Iglesias y Mirón, 2013).

García-Valcárcel (2016) considera que el término competencia está presente en casi todos los currículos universitarios de muchos países, pero tiene varios significados dentro del ámbito educativo y se convierte en un concepto muy discutido. Este

autor afirma que competencia es cuando una persona moviliza de manera eficaz e interrelacionada componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como los recursos que dispone para dar solución a una situación problemática.

López Gómez (2016) señala que el concepto de competencia es uno de los términos más citados en el contexto educativo en los últimos años y a la vez, confundido con otros términos que son ajenos a los atributos que posee la competencia, por lo que existe dificultad para conceptualizarla.

Para él, la competencia es un saber actuar de manera integral, siendo la persona capaz de articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes como son el conocer, hacer y ser, para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas. Las competencias permiten actuar de la mejor manera a las exigencias individuales o sociales. López Gómez (2016) indica que la competencia en el sentido educativo es susceptible de ser aprendida y a la vez enseñada, nos debe permitir

aprender y seguir aprendiendo durante la vida.

En defensa de la necesidad de la contextualización del término competencia en Cuba, es preciso recordar que la distribución socialista con arreglo a la cantidad y calidad del trabajo, bajo el principio: “Dé cada cual según su capacidad y a cada cual según su trabajo” (PCC, 2016, p.11), exige de los trabajadores en general y de los profesionales en particular, un desempeño en correspondencia con el principio de idoneidad demostrada, que implica realizar el trabajo con la profesionalidad que se requiere y espera del trabajador. De este modo se beneficia toda la sociedad, a partir de su desempeño competente en condición de copropietario de los medios de producción que son propiedad social.

Bicocca-Gino asevera que:

La enseñanza basada en competencias sigue siendo hoy un enfoque cuestionable por su fuerte matriz economicista, sus debilidades y contradicciones teóricas, su falta de acuerdo unánime,

sus problemas de aplicación, su extrañeza al ámbito educativo y por considerarlo un sometimiento de la universidad a los criterios del mercado. (2017, p. 217).

Según Peterson (2018) es el docente quien debe experimentar el cambio de manera personal transformando su propia forma de pensar acerca de la implementación de las competencias en el ámbito teórico para atreverse a experimentarlo en el lado práctico. En función a lo anterior, es el docente quien debe empezar el cambio en sí mismo, las competencias no logran cambios sustanciales si no se operativizan en el primero, en la mentalidad del docente y este no sea atrevido activarlas en el campo de acción mientras el estudiante va aprendiendo.

Munévar considera que “la competencia es la habilidad para hacer algo, lo cual es el resultado de la capacidad de poner en práctica conocimientos, habilidades y aptitudes que posibilitan al individuo tras el enfrentarse a

determinado entorno la resolución de problemas” (2018, p. 28).

La competencia, a grandes rasgos, se encuentra definida como un elemento que ha traído grandes cambios en las nuevas formas de sistematización de la educación. Así mismo, esta se define como una herramienta que permite un aprendizaje equitativo utilizando la facilitación centrada en el estudiante y se encuentra enfocada en el estudiante mientras aprende no en la enseñanza como diseño (Egbert, y Shahrokini, 2019).

Además, es de naturaleza interdisciplinaria y se relacionan con la creación, el acceso, la difusión y el uso de información dentro de cualquier forma puntual, es decir, tiene marcada tendencia social (Pinto, Fernández y Marco, 2019) es por ello que, las competencias en el aprendizaje se tornan flexibles para la explotación de habilidades complementarias que se centren principalmente en la superación de obstáculos que se presenten en el desarrollo y adquisición de conocimientos.

Por otro lado, la inserción de las competencias en el aprendizaje garantiza que este sea de manera

permanente e interactivo en un mundo que exige cambios vertiginosos para la productividad y la competitividad (Radovan, 2019).

La competencia no tiene una definición única, pero todos los intentos por definirla tienen un acercamiento o parecido, en todas se exige un actuar usando los conocimientos, habilidades y actitudes para afrontar un reto, generando diversas soluciones ante un problema o situación que se presenta en diversos contextos, lo que se comprueba en el proceder dentro del campo profesional.

De esta forma, las competencias se han venido empoderando como la “estrategia moderna” para las reformas educativas, productivas y sociales ante lo cual estudiantes e investigadores del Proyecto Empresarial Desarrollo Profesional Sostenible de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, decidieron acercarse a explorar estrategias pedagógicas diferentes, que les permitiesen contribuir al desarrollo de conocimiento nuevo de manera competente.

La influencia del concepto de competencia en la formación no consiste solo en conceptualizar

cómo se pueden adquirir y desarrollar las competencias deseables para el ejercicio de una profesión, sino que va más allá, hasta relacionarse con las propuestas concretas de formación, es decir, con los currículos formativos que se imparten en las instituciones educativas.

Desde que se comenzó a utilizar este concepto se empezaron a establecer matices y diferencias entre distintos tipos de competencias. Nos encontramos, así, con un gran número de clasificaciones que se han hecho para estudiar las competencias, para ordenarlas según diferentes criterios, para definir las en torno a su ámbito de aplicación y también para utilizarlas en el diseño curricular.

En el ámbito educativo, la clasificación más extendida y que parece más útil para su utilización en la práctica, es la que distingue entre competencias genéricas y competencias específicas, que se han relacionado con la formación inicial y la formación continua.

Teniendo a la vista tales sugerencias y la movilización de un determinado tipo de competencias

según el contexto particular en que se desarrollan, se utilizará esta diferenciación, siendo las primeras transversales y susceptibles de aplicarse en situaciones variadas, lo que permite pasar de un contexto a otro (Baena, 2016), en tanto que las específicas serían de utilidad más restringida e incluirían las competencias profesionales, relacionadas con las cualidades que deben formarse en los individuos para lograr el éxito en el ejercicio de la actividad profesional (Atanasof, 2018).

La clasificación de las competencias profesionales ha sido estudiada por diferentes autores, quienes de manera general han llegado al consenso de clasificarlas en dos grupos principales: la competencia laboral y la competencia profesional (Urrutia-Gutiérrez, Otalegi y Gabilondo, 2016).

La comprensión de los elementos teóricos y metodológicos en torno a las competencias informacionales, como parte de estas competencias profesionales, constituye un reto a desarrollar por parte de actores educativos que participan de forma activa en el proceso de formación doctoral.

La *American Library Association* (ALA, 1989, p. 23) incluye las competencias informacionales como: “parte del aprendizaje a lo largo de la vida y actúan como fuentes mediadoras del aprendizaje permanente a través de la vida, pues incluyen las acciones para aprender a aprender”.

Pinto Molina y Doucet, 2007 consideran que el concepto de competencias informacionales incluye la capacidad crítica de evaluar y aplicar la información para la toma de decisiones o la resolución de problemas en contexto.

En suma, como apuntan Pinto, Uribe, Gómez y Cordón (2011), el objetivo final es ser competente en el uso de los medios informáticos que nos permiten acceso a la información y ser competente en la parte de la gestión de la información, donde ha de primar un pensamiento crítico para favorecer el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Siguiendo a Martín y Alonso (2013), basándose en la definición propuesta por la ALA (1989), se llaman competencias informacionales al conjunto de

conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea y producir o comunicar nuevo conocimiento.

Según Rubio García (2015), la competencia informacional implica diferentes procesos y considera que los tres elementos básicos son los siguientes: la capacidad de búsqueda de información, la capacidad de tratar la información, y la habilidad de comunicarla.

En esta línea, Sánchez (2015) considera que en la actualidad se requiere saber acceder, analizar, evaluar y utilizar la información adecuadamente; para ello son necesarias las competencias relacionadas con la búsqueda, la evaluación, el procesamiento y la comunicación de la información, planteamiento que comparten los autores, considerando además que la actualización continua para el desarrollo correcto en el estudio, la profesión, lo cultural y lo social,

hace imprescindibles estas competencias.

Rubio y Tejada (2017) expresan que las competencias informacionales son conceptualizadas como una macrocompetencia, una competencia transversal. No obstante, si la analizamos en particular, se aprecia cómo el concepto se sustenta en dos pilares: de una parte, en las competencias digitales, que tienen que ver con el manejo de las nuevas tecnologías y, de otra, con las competencias como uso efectivo de la información.

Desde la perspectiva de Foronda, Martínez y Urbina (2018), las competencias informacionales constituyen un concepto complejo con múltiples dimensiones y que incluye, además de los procesos formativos, la construcción de una identidad digital que permitirá afrontar el reto del acceso universal a la cultura contemporánea y al conocimiento.

Se asume como competencias informacionales el sistema de conocimientos, habilidades, valores y cualidades de los profesores en correspondencia con las funciones propias de su desempeño docente, que posibilitan brindar soluciones a

los problemas en la actividad docente y el enriquecimiento de las ciencias con la producción intelectual, desde una base científica, así como el diseño, comunicación y conducción del proceso docente para la satisfacción de las exigencias sociales en la calidad de vida de la población, definida por la autora en su tesis doctoral (Zelada, 2018).

En cambio, Rosales (2018) sostiene que competencias informacionales son un factor clave para incrementar la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje y cree oportuno que el sistema educativo en su conjunto debe asumir la responsabilidad de implementar programas de formación de competencias informacionales. Por tal motivo las instituciones educativas deben asumir su responsabilidad y no ignorar la formación de estas competencias. Por ello, las instituciones educativas deben tener un programa para el desarrollo de habilidades informativas necesarias para la vida profesional de los alumnos.

Desde la concepción de teóricos como Hernández Rabanal, Vall, y Boter (2018), las competencias

informacionales son comunes a todas las disciplinas, a todos los contextos de aprendizaje y a todos los niveles de educación, pues permiten a los estudiantes comprender mejor los contenidos, ampliar sus búsquedas, ser más autónomos/as, tener un espíritu más crítico y ejercer un mayor control sobre su propio aprendizaje.

Para Munévar (2018), las competencias informacionales se relacionan con la adquisición de ciertas destrezas que permiten al individuo alcanzar cierta autonomía a la hora de interactuar con los medios físicos y tecnológicos en donde la información es producida, haciendo que actividades como la búsqueda de información y la evaluación de las fuentes de información se efectúen de forma eficiente obteniendo con ello un mayor provecho de la información.

Para la formación de competencias informacionales se analizaron los estudios de Piaget, quien planteó la idea que el individuo no es producto de su ambiente en sus aspectos afectivos, cognitivos, y sociales, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va

produciendo día a día, como resultado de la integración de estos factores (Piaget, 1961), donde evidencia que para el ser humano realizar cualquier actividad de acuerdo con sus motivos y necesidades, necesita desarrollar ciertas habilidades que estarán en correspondencia con las acciones y operaciones que debe.

De gran utilidad fue la “Teoría Socio Cultural” de Vigotsky (1987), que define el desarrollo de los individuos ligado indisolublemente a su interacción con el contexto socio histórico-cultural.

Se aplica el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)” planteado por este autor como una relación dialéctica entre el aprendizaje y el desarrollo. La ZDP que es considerada uno de los elementos claves cuando se habla de una enseñanza que no sólo se proyecte al presente, sino que se proyecte al futuro.

El aprendizaje precede al desarrollo y una enseñanza adecuada contribuye a crear zonas de desarrollo próximo; la zona de desarrollo próximo es el espacio dónde se construye el conocimiento, dónde sucede la formación y dónde

hay una influencia mutua entre el educador y el educando. Así, el sujeto que construye el conocimiento es, para cualquier tipo de constructivismo, un sujeto activo que interactúa con el entorno (Serrano y Pons, 2011).

A nivel internacional, se han hecho esfuerzos para definir un marco de trabajo para la formación de competencias informacionales y se destacan el trabajo de instituciones como el ANZIIL (Australian and New Zealand Information Literacy), el CAUL (Council of Australian University Librarians), la SCONUL (Society of College, National and University Libraries) y la ALA/ACRL (American Library Association/ Association of College & Research Libraries).

Esta última propone un documento que especifica los estándares para las competencias informacionales del alumno universitario (2000), lo que nos da una idea de la importancia que está adquiriendo el campo de las competencias informacionales desde sus inicios.

Estas normas acerca de aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior, publicadas por la Association of College & Research

Libraries (ACRL, 2005) son las asumidas en esta investigación.

En la nueva sociedad, la investigación ha rebasado sus recintos tradicionales: bibliotecas, archivos, centros de documentación, centros de información e investigación, y su labor alcanza cualquier instancia donde se genere, cree, manipule y se acceda a la información, teniendo como premisa el componente informático que rodea la sociedad moderna, para el intercambio efectivo con la información, teniendo en cuenta los estándares anteriormente mencionados.

En este contexto las universidades tienen que promover y gestionar la formación de competencias informacionales en su capital humano, como contribución al desarrollo de sus investigaciones; asumiendo como precepto que el conocimiento que se produzca se revertirá en toda la comunidad, ofreciendo oportunidades y desafiando problemáticas locales, territoriales, nacionales e internacionales. Todo ello con el convencimiento de que un camino directo a la excelencia universitaria

es justamente la formación de alto nivel científico de sus profesores y sus estudiantes, tanto de pregrado como de posgrado (Figueroa, Alonso y Pérez, 2017).

Por el impacto determinante de la investigación universitaria en la pertinencia, calidad y resonancia en el ámbito económico y social de todos los procesos de la Educación Superior y en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI), en el nuevo escenario, posterior al VII Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC); resulta necesario un fortalecimiento a profundidad de los aspectos tecnológicos en el Ministerio de Educación Superior (MES) (Saborido, 2018).

Según lo revisado por Fernández (2001), los autores coinciden en que cualquier iniciativa o programa para la formación de usuarios parte como se ha visto, del conocimiento de las dificultades que tienen en la superación de las distintas etapas del trabajo intelectual o la localización de información, desde la localización de fuentes informativas a sus conocimientos y utilización.

Lo expuesto demuestra que el modelo actual de formación en las universidades necesita incluir las competencias informacionales en todas sus áreas, para lograr un profesional capaz de hacer uso de todo el ecosistema informacional y tecnológico existente.

### **CONCLUSIONES**

La formación como campo de conocimiento e investigación tiene el objetivo de mejorar la calidad de la educación; como categoría solo se independiza del resto para su estudio, pues ella constituye una unidad dialéctica con el desarrollo, lo que las hace formar un importante par categorial.

Al revisar las diferentes posturas teóricas y la fundamentación pedagógica de lo que son las competencias dentro del marco del desarrollo humano se hace necesario pensar en éstas, no como un resultado educativo sino como el proceso de formación permanente que desarrolla la inteligencia del sujeto al abordar aspectos tan importantes como son los procesos mentales superiores.

El proceso de formación de competencias es lo suficientemente flexible para establecer un vínculo

afectivo con la información a partir de la articulación entre los elementos, acciones y formas de hacer que distinguen una disciplina, campo específico del saber o una actividad en particular y que le confieren características propias que requieren el desarrollo de un conocimiento y los paradigmas teóricos, conceptos, datos y esquemas.

Los programas basados en competencias, aunque desarrollados con características propias de cada país y con objetivos específicos según las necesidades, tienen un fin común: lograr afrontar los nuevos retos de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Se coincide que las principales competencias que permitirán el intercambio efectivo con la información utilizando las TIC son las competencias informacionales como apoyo al proceso de formación doctoral y parten del conjunto de habilidades publicadas por la Association of College & Research Libraries.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Association of College & Research Libraries (ACRL). (2005).

Agenda para la investigación en instrucción bibliográfica y alfabetización informacional. *Anales de Documentación*. 8, 275-283. Recuperado de <https://revistas.um.es/anales/doc/article/view/3241/3201>

American Library Association (ALA). (1989). *Presidential Commission on Information Literacy*. [En línea] 1989. Recuperado de <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>

Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta*. Balance de competencias. Barcelona, España: Alertes. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=260807>

Atanasof, A. N. (2018). *Competencias laborales en la Administración Pública*. Barcelona, España: Editorial Herder. Recuperado de <https://licenciaturaap.files.wordpress.com/2012/02/competencias-laborales-en-la-ap.pdf>

- Alonso, M., Iglesias, H. y Mirón, J. A. (2013). Formación en competencias profesionales transversales. En J. A. Mirón (ed.). *Guía para la elaboración de trabajos científicos* (pp. 21-30). Salamanca, España. [s.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5929/4577](https://www.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5929/4577)
- Baena, J. M. (2016). Patrimonio y educación obligatoria. Deseos y realidades. *Revista UNES* (1), 6 -22. Recuperado de <https://www.revistaunes.com/index.php/revistaunes/article/view/1>
- Báxter, E., Amador, A. y Bonet, M. (2002). La escuela y el problema de la formación del hombre. En G. García Batista (Ed.), *Compendio de Pedagogía* (pp.143-151). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Bicocca-Gino, R. M. (2017). Análisis crítico-filosófico de las potencialidades educativas de la enseñanza basada en competencias. *Educación y Educadores*, 20 (2), 267-281. Recuperado de <https://educacionyeducadore>
- Cantón, I. (2004). *La Organización Escolar Normativa y Aplicada*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Castellanos, B., Fernández, A. M., Llivina, M. J., Arencibia, V., y Hernández, R. (2005). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Egbert, J. L., y Shahrokini, S. A. (2019). Balancing Old and New: Integrating Competency-Based Learning into CALL Teacher Education. *JALT CALL Journal*, 15 (1), 3–18. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1221007>
- Fernández, E. (2001). *Material complementario de la asignatura investigación educativa*. La Habana. Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño

- Figueroa, J., Alonso, I. y Pérez, R. M. (2017). *Exploración sobre los resultados de ciencia e Innovación de la Universidad de Oriente en el período 2011-2015*. *Maestro y Sociedad*, 14 (1), 72-86. Recuperado de <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/2047>
- Foronda, A., Martínez, J. y Urbina, A. (2018). Grado de competencia mediática en alumnado adolescente de Esmeraldas. *Revista de medios y Educación*, (52), 151-165. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/62529/38268>
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2016). *Las competencias digitales en el ámbito educativo*. Recuperado de <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/130340/Las%20competencias%20digitales%20en%20el%20ambito%20educativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández Rabanal, C., Vall, A., y Boter, C. (2018). Formación, la clave para mejorar las competencias informacionales en e-salud del alumnado de bachillerato. *Gaceta Sanitaria*, 32(1), 48-53. Recuperado de <https://www.gacetasanitaria.org/es-formacion-clave-mejorar-competencias-informacionales-articulo-S021391111730033X>
- Junta de Castilla y León. (2006). *Trabajando con los Procesos: Guía para la gestión por procesos*. Valladolid, España: Autor.
- López Gómez, E. (2016). *En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes*. Profesorado *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 20 (1), 311-322. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/49881>
- Martí Pérez, J. (1961). *Obras Completas t-8*. La Habana,

- Cuba: Imprenta Nacional de Cuba.
- Martín, H. y Alonso, J. (2013). Competencias Informacionales. En J. A. Mirón (ed.). *Guía para la elaboración de trabajos científicos*. (pp. 67-80). Salamanca. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=522748>
- Mendoza, C. A. (2011). *Modelo teórico metodológico de superación profesional para mejorar el desempeño de la función tutorial en el profesor* (tesis doctoral). Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. Villa Clara, Cuba.
- Montes de Oca Recio N, Machado Ramírez, E. F. (2014). Formación y desarrollo de competencias en la educación superior cubana. *Humanidades Médicas*, 14 (1), 145-159. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v14n1/hmc10114.pdf>
- Munévar, N. (2018). *Diseño de una propuesta metodológica de alfabetización informacional para la biblioteca escolar del Colegio Parroquial de Nuestra Señora* (tesis de pregrado). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado de [https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1272&context=sistemas\\_informacion\\_documentacion](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1272&context=sistemas_informacion_documentacion)
- Partido Comunista de Cuba (PCC). (2016). *Actualización de los lineamientos de la política económica y social del partido y la revolución*. Recuperado de <http://www.cubadebate.cu/noticias/2011/05/09/descargue-en-cubadebate-los-lineamientos-de-la-politica->
- Peterson, L. T. (2018). Becoming competent to teach competence: Learning and teaching relational process. *Reflections: Narratives of Professional Helping*, 24(3), 17-27. Recuperado de <https://reflections narratives of professional helping.org/index.php/Reflections/article/view/1638/1553>

- Piaget, J. (1961). *Relaciones entre la lógica formal y el pensamiento real*. Madrid, España: Editorial Ciencia Nueva.
- Pinto, M. y Doucet, A. V. (2007). An educational resource for information literacy in higher education: Function and users analyses of the e-COMS academic portal. *Scientometrics*, 72 (29), 225–252. Recuperado de doi: <https://doi.org/10.1007/s11192-007-1725-9>
- Pinto Molina, M., Uribe Tirado, A., Gómez Díaz, R., y Cordón, J. A. (2011). La producción científica internacional sobre competencias informacionales e informáticas: tendencias e interrelaciones. *Información, Cultura y Sociedad*, (25), 29-62. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ics/article/view/646/824>
- Pinto, M., Fernández, R., & Marco, F. J. G (2019). Self-learning of Information Literacy Competencies in Higher Education: The Perspective of Social Sciences Students. *College & Research Libraries*, 80 (2), 215–237. doi <https://doi.org/10.5860/crl.80.2.215>
- Radovan, M. (2019). Cognitive and Metacognitive Aspects of Key Competency “Learning to Learn”. *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 133(1), 28–42. Recuperado de <https://doi.org/10.15823/p.2019.133.2>
- Rodríguez Fernández, M. C., Cabrera Delgado, E. y Cruz Rodríguez, J. (2013). La utilización de la categoría formación en la investigación en ciencias pedagógicas. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. (9), [aprox. 28p]. Recuperado de <https://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/instruccion.pdf>
- Rosales, F. (2018). Evaluación de habilidades informacionales en estudiantes de la Universidad Tecnológica General Mariano Escobedo.

- Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa*, 5 (10), 1-18. Recuperado de <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/755>
- Rubio García, V. (2015). *Las competencias informacionales en educación secundaria obligatoria* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/367215/vrg1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rubio, V. y Tejada, J. (2017). Las competencias informacionales de los docentes y alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 8 (1), 127-140. Recuperado de <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/279/313>
- Saborido Loidi, J. R. (2018). Universidad, investigación, innovación y formación doctoral para el desarrollo en Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*. 37(1), 4-18. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n1/rces01118.pdf>
- Sánchez, M. (2015). Diagnóstico de las competencias informacionales en Ciencias de la Información desde la percepción del estudiante de la Universidad de la Habana. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 29 (67), 201-218. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187358X16000435>
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. Á., y García, J. A. (2006).

*Competencias, calidad y educación superior.* Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Urrutia-Gutiérrez, S., Otaegi, O., Gabilondo, J. (2016). Competencia motriz, percepción de competencia y práctica físico-deportiva en adolescentes. *Sportis Sci J*, 3 (2), 256-271. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/199451993.pdf>

Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquico superiores.* La Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica.

Zelada Pérez, M. M. (2018). Modelo curricular para el desarrollo de competencias informacionales en los profesores de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana (tesis doctoral). Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba. Recuperado de <http://tesis.sld.cu/index.php?P=FullRecord&ID=681>

## ARTICULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Fecha de presentación: 5-11-2019 Fecha de aceptación: 18-12-2019 Fecha de publicación: 6-7-2020

### LA COBERTURA PERIODÍSTICA DE DESASTRES NATURALES. SISTEMATIZACIÓN TEÓRICA SOBRE SU TRATAMIENTO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

### THE JOURNALISTIC COVERAGE OF NATURAL DISASTERS THEORETICAL SYSTEMATIZATION ON THE TREATMENT IN THE MEDIA

<sup>1</sup>Alexey Mompeller-Lorenzo <sup>2</sup>Ivette María Ortiz, <sup>3</sup>Lianny Pérez-González

<sup>1</sup>Lic. en Periodismo. Periodista en emisora “La Voz de Cabaiguán”, Cuba. E-mail: [alexey.mompeller@gmail.com](mailto:alexey.mompeller@gmail.com) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3510-2299>, <sup>2</sup>Lic. en Periodismo. Periodista en emisora Radio Sancti Spíritus, Cuba. E-mail: [ivetteoniceza@gmail.com](mailto:ivetteoniceza@gmail.com) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6775-4937> <sup>3</sup>Periodista en periódico *Escambray*, Cuba. E-mail: [liannypg@gmail.com](mailto:liannypg@gmail.com) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0405-444X>

---

#### ¿Cómo citar este artículo?

Mompeller Lorenzo, A. Ortiz Nicieza, I. M. y Pérez González, L. (julio-octubre, 2020). La cobertura periodística de desastres naturales. Sistematización teórica sobre el tratamiento en los medios de comunicación. *Pedagogía y Sociedad*, 23 (58), 76-95. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1009>

---

#### RESUMEN

La presente revisión bibliográfica deviene una aproximación a la cobertura periodística de desastres naturales y el rol que asumen los medios de comunicación en el tratamiento de estas contingencias. Se plantean los fundamentos conceptuales y enfoques referentes

al protagonismo de las organizaciones periodísticas en el abordaje mediático de siniestros. Desde una perspectiva cualitativa se asume un método de este diseño metodológico y se aplica la técnica revisión documental y el instrumento, análisis de contenido. Se propone como objetivo de este

artículo, determinar los principales postulados teóricos relacionados con la cobertura periodística de desastres naturales, tema presente en los *mass media* ante el incremento de estos eventos climatológicos.

**Palabras clave:** desastres naturales; medios de comunicación masiva; periodismo de desastre

**Abstract:** This bibliographic review encompasses the study of the journalistic coverage of natural disasters and the role assumed by the media when covering those topics. The conceptual foundations and approaches concerning the leading role of journalistic organizations in the media approach to those events are dealt with in this research. Following a qualitative approach, the content analysis and the instrument are the methods chosen. The objective of this paper is to identify the main theoretical postulates related to the journalistic coverage of natural disasters which has become an increasingly common topic in the mass media in line with the frequent occurrence of climatological events.

**Keywords:** natural disaster; media; journalistic coverage of natural disasters

## INTRODUCCIÓN

Los desastres han configurado el devenir histórico de las sociedades humanas en todos los tiempos. Denominados durante centurias como “obras de Dios” cuando sus hijos en la tierra erraban, estos acontecimientos estuvieron ceñidos por mucho tiempo a su condición de fatales o inevitables. Tales eventos implicaban en la antigüedad un grado de desgracia, una suerte de privación de dones u oscuro designio de algún poder superior.

Esta perspectiva encontraría rival cuando la praxis social les otorgó un carácter marcadamente antrópico, al hablarse de ellos como sucesos que atañen a la intrusión del hombre en su contexto, a partir de la interacción de condiciones sociales y naturales en un escenario propicio para su generación.

Los constantes perjuicios originados de manera irresponsable por el hombre al medio ambiente, unido al progresivo cambio climático, suponen que cada vez serán mayores los acontecimientos de

este tipo, lo que suscita una preocupación cardinal para toda la sociedad e incita a incrementar la percepción del riesgo ante tales fenómenos. En este entramado participativo, por su propia función social, los medios de comunicación desempeñan un rol decisivo.

De acuerdo con Lozano (2002) “el verdadero lugar donde ocurren las catástrofes del postmodernismo es el espacio público informativo, pseudoentorno o realidad de segunda mano que construyen los medios a través de los flujos de información que relatan el acontecer catastrófico” (p. 6).

La investigación en comunicación sobre la práctica de los órganos de prensa y el periodismo en estas circunstancias, resulta ser una de las ramas más jóvenes de la indagación en las Ciencias Sociales. Estudiosos del tema sitúan hacia finales de la II Guerra Mundial el momento en que “la investigación social y comportamental de eventos desastrosos comenzó a tener continuidad y a acumular un cuerpo de evidencia, especialmente, sobre la conducta en los períodos de emergencia de desastres” Quarentelli, 1987 (como se citó en

Obregón, Arroyave y Barrios, 2009, p. 21).

Hansen (1991) subraya que la cobertura periodística sobre el medio ambiente creció de forma relevante hacia finales de los sesenta y principios de los setenta en el pasado siglo. Desde entonces, la presencia de esos tópicos en los contenidos noticiosos ha tenido un desarrollo errático, fragmentado y, generalmente, se han registrado picos de gran cobertura durante la ocurrencia de desastres naturales, grandes movilizaciones sociales o eventos políticos de resonancia internacional.

La temática ha permanecido estancada durante lapsos en los que no ocurre ningún hecho extraordinario. En esa línea, Alcoceba Hernando (2004) señala que “ha habido desde los medios una tendencia a reducir las cuestiones ambientales únicamente a las noticias sobre las denuncias y catástrofes” (p. 41).

Aun cuando el principio 19 de la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano, celebrada en Estocolmo en 1972, orientaba a los *mass media* que evitaran contribuir al deterioro del

medio ambiente humano y, por el contrario, difundieran pesquisas de carácter educativo.

Dos décadas después, en la Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro, Brasil, el Informe sobre el Estado del Medio Ambiente del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) señalaba que “los medios han contribuido de manera fundamental a centrar más la atención del público en muchas cuestiones ambientales. Sin embargo, su intervención no ha sido por lo general innovadora, sino una mera reacción ante hechos determinados” (Guaspe, 2012, p. 21).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011) “el desastre es un evento adverso que se manifiesta en un territorio determinado y cuya magnitud altera en gran medida la vida cotidiana de las personas, sus bienes, actividades y servicios, provocando un retroceso en el desarrollo previamente planificado” (p.13).

De ahí que no sea fortuita su presencia en los medios, aunque estos últimos configuran incluso las

dimensiones del propio suceso, estableciéndose una relación de interdependencia. “Las rutinas periodísticas en situaciones de catástrofe imponen sus narrativas y construyen las versiones oficiales de lo ocurrido socialmente” (Lozano y Amaral, 2018, p.7). Corresponde a los medios de comunicación masiva acercar a las audiencias lo sucedido antes, durante y después de un desastre de origen natural o antrópico.

Entre la amplia gama de desastres que tienen su origen en la naturaleza, los más frecuentes en Cuba son los ciclones tropicales, cuya temporada de mayor ocurrencia se extiende desde el 1 de junio hasta el 30 de noviembre. El país cuenta con una estructura creada para la reducción de desastres, reconocida a nivel internacional, que utiliza la política informativa como elemento fundamental para dar a conocer las particularidades del fenómeno y las acciones que se llevan a cabo a partir de las orientaciones emitidas por la Defensa Civil como órgano rector del enfrentamiento a tales emergencias.

El Consejo Nacional de la Defensa Civil en la Directiva número 1 del Vicepresidente del Consejo de Defensa Nacional para la planificación, organización y preparación del país para las situaciones de desastres incluye entre sus ordenanzas:

Dirigir y ejecutar el proceso de información e instrucción de la población, sobre las medidas de la Defensa Civil con el empleo de los medios de comunicación masiva y la participación de las organizaciones políticas, las instituciones sociales y las estructuras de base de gobierno, para garantizar las orientaciones de forma unificada, oportuna y clara. (2005, p. 3).

Es por ello que ante la proximidad de un ciclón tropical se activan los sistemas de alerta correspondientes y los medios de comunicación afrontan la cobertura del mismo. En el contexto cubano destaca la no espectacularidad mediática en torno al suceso. Las instituciones periodísticas se activan para poner a consideración de los públicos los

planes de acción estatales, llegar al escenario de la catástrofe para palpar lo que acontece en el lugar de los hechos y ofrecerle continuidad al evento.

La teoría del periodismo de desastre, categoría poco explorada en temas de comunicación social, ha sido denominada por algunos autores como Gestión del Riesgo (GdR). La GdR alcanzó protagonismo en varios países del continente y a pesar de que algunas regiones se negaron a realizarla, constituyó uno de los objetivos estratégicos del Marco de Acción de Hyogo, adoptado en la Conferencia Mundial sobre la Reducción de Desastres en 2005. Lavell (2003) define la GdR como:

Un proceso social complejo cuyo fin último es la reducción o la previsión y control permanente del riesgo de desastre en la sociedad, en consonancia con e integrada al logro de pautas de desarrollo humano, económico, ambiental y territorial, sostenibles. Admite,

en principio, distintos niveles de coordinación e intervención que van desde lo global, integral, sectorial y macro-territorial hasta lo local, lo comunitario y lo familiar. (p. 30).

Lo único cierto es que los valores personales y profesionales de los reporteros, se ponen a prueba en situaciones de emergencia, por lo que resultan de interés las reflexiones acerca de la forma en que el periodismo se ha desempeñado durante la cobertura de los procesos de gestión del riesgo y emergencias de todo tipo, en particular, frente a la coyuntura mundial que se vive ante estos temas.

La existencia misma del desastre natural, junto a las medidas de urgencia para enfrentar sus consecuencias, están en cierto modo condicionadas por su aparición en los medios, el enfoque con que se trate y hasta por la extensión en las publicaciones. Incluso existen criterios de que en los países tercermundistas la cobertura mediática de

acontecimientos destructivos se subordina, en cualesquiera de los ámbitos tratados (naturaleza, política, economía y sanidad), a la dimensión del desastre, y “no obtienen ningún tratamiento informativo, si no hay una catástrofe de fondo” (Lozano, 2001, p. 5).

Se reconoce de este modo el valor de la representación mediática de los desastres, para la cual algunos estudiosos han sugerido el uso del periodismo preventivo, el periodismo especializado y hasta el periodismo de gestión de riesgo, con sus demarcaciones en cuanto a habilidades específicas y requerimientos conceptuales.

La revisión de estas teorías facilitó la sistematización de núcleos conceptuales sobre la cobertura periodística de desastres naturales, cuando es escasa la producción científica acerca del tema en un escenario amenazado por el incremento de eventos meteorológicos. Este artículo tiene como propósito determinar los principales postulados teóricos relacionados con la cobertura periodística de desastres naturales.

## **DESARROLLO**

## **Aproximaciones al periodismo de desastre**

El periodismo corresponde a un servicio de intereses colectivos, enfocado en el desarrollo pleno del individuo y la sociedad. En situaciones de desastres naturales cada órgano de prensa se convierte en el canal indicado para informar antes, durante y después del hecho. La rutina diaria es sustituida por coberturas especiales. Los medios de difusión masiva indican a la población qué hacer y cómo actuar ante estos fenómenos para reducir los riesgos y vulnerabilidades.

Sánchez, Lozano y Morales (2014) señalan que la cobertura de una crisis, tiene que plantearse como objetivo primordial el suministro a la audiencia de la máxima cantidad posible de claves informativas e interpretativas.

El desastre acapara las primeras páginas y experimenta el interés de la audiencia. Mariño (2005) alega que:

La oferta y demanda de información en tales circunstancias abre una espiral en la que tanto a emisores como a receptores no les interesa aprender de

lo ocurrido, sino contar con una solución rápida y convincente a los problemas inmediatos. (p. 20).

En este sentido, el propósito radica en llevar la noticia a los lectores con la mayor inmediatez posible y brindarles detalles de lo acontecido.

Cuando sucede una catástrofe, las noticias aumentan y se diversifican. Las informaciones de siniestros se sitúan entre las más complejas del trabajo reporteril porque repercuten en distintos ámbitos de la sociedad: (...) la emergencia se prolonga y va modificándose a lo largo de varios días. Lo dramático de las circunstancias implica situaciones de caos, urgencia y estrés para los afectados. Camps y Pazos, 1996 (como se citaron en Rodríguez y Martín, 2003, p. 570).

Lo anterior ilustra la tarea del reportero: informa a partir de las pérdidas originadas, lo cual

dificulta la recopilación, elaboración y transmisión de informaciones. A pesar de la incertidumbre, las redacciones deben preservar su profesionalidad y satisfacer las demandas informativas del público. Con el fin de establecer una definición conceptual que comprenda el accionar de los *mass media* en la cobertura de catástrofes, surge la modalidad de periodismo de desastre. Diversos son los enfoques teóricos al respecto. Tal como señala Camps (1999), la magnitud y el impacto de una catástrofe no se pueden explicar ni describir únicamente con datos científicos o técnicos; se trata de una actividad de gran complejidad y exigencia, tanto profesional como personal. No obstante, un ideal de cobertura de desastres impone niveles de especialización ineludibles en el ámbito periodístico.

Es una actividad caracterizada por el uso de habilidades profesionales donde intervienen dinámicas y formas de organizar el trabajo periodístico ajenas a las de la cotidianidad y que potencialmente tiene las facultades para modificar destructivamente el entorno natural

y social en el que se ha localizado (Sánchez, Lozano y Morales, 2014). Por su parte Canivell (2010) coincide con Camps (1999) y agrega que: "(...) además de informar, describir y relacionar lo acontecido, la prensa asume una función orientadora para la población, utilizando un lenguaje de fácil comprensión y contribuyendo con su discurso, a una labor constructiva tanto material como espiritualmente (...)" (p. 27).

Lavell (2003) advertía el déficit particular en el sistema de información establecido y estandarizado en la ausencia de metodologías y de personal entrenado en lo referente al impacto social de los desastres, lo que constituye un freno para las buenas prácticas comunicativas en medio de un desastre, razón por la cual en la medida en que han ido ganando mayor significación estos acontecimientos para la sociedad; la prensa se ha convertido en constructora de una cultura e imaginario sobre estos fenómenos, se ha convenido en considerar la posibilidad de estudiar estas coberturas como una especialidad del periodismo, buscando pautas o

regularidades en su accionar y a partir de las especificidades del proceso comunicativo, con sus distinciones y adecuaciones.

Aunque las definiciones expuestas concuerdan en calificar al periodismo de desastre como el tratamiento de un siniestro que modifica la vida y comportamiento de las personas, Miralles (2009) opta por una nueva concepción, el nombrado periodismo para la gestión del riesgo de desastres, un enfoque verdaderamente nuevo que implica no solamente la cobertura noticiosa de desastres, sino todo un sistema de información que va desde la prevención, atención y llega a procesos de reconstrucción.

La cobertura de desastres naturales es la contingencia que cambia las prácticas regulares o cotidianas del medio de prensa a causa de las afectaciones provocadas por un evento meteorológico; pone a prueba las competencias profesionales de los reporteros en circunstancias extremas e implica todo un sistema de información, desde la fase de prevención hasta la rehabilitación y reconstrucción, en consonancia con la política editorial

de la organización periodística (Mompeller, 2019).

Este tipo de periodismo, más allá de anunciar el número de víctimas y los daños provocados en la infraestructura de un país o comunidad, adquiere una función participativa. “Incluso, desde aquellos momentos en que el fenómeno no está presente, la sociedad demanda educación social a través de los medios (...)” (Alonso, Avendaño y Prada, 2010, p. 70).

Romano (2003) reconoce un tránsito del tratamiento catastrofista a un periodismo preventivo. “No solo se les atribuye a los medios de comunicación la tarea de informar, de difundir conocimientos. También se les responsabiliza de la formación de los ciudadanos, de ampliar su voluntad democrática y su conciencia crítica (...)” (p. 4).

La cobertura de catástrofes notifica oportunamente sobre la ocurrencia del fenómeno y sus consecuencias. A la vez que promueve la educación de los receptores acerca de los riesgos existentes, mantiene el orden en cuanto a las medidas a adoptar para reducir las vulnerabilidades.

Los medios de comunicación, si en ocasiones acentúan la tragedia y el desorden, colaboran en la reducción del impacto causado y fomentan una respuesta eficaz mediante prácticas que contribuyen a la cultura preventiva y la sensibilización del público. En ese sentido Molín y Villalobos (1999) opina que “en términos periodísticos hay muchas más “historias” que cubrir y sobran los ángulos que abordar en cada una de ellas” (p. 6). Para Hermelin (2007), los medios tienden a centrarse en la descripción detallada de los sucesos; en cambio, las explicaciones sobre las causas y consecuencias del fenómeno natural son poco rigurosas. Como apuntan Brusi, Alfaro y González (2008):

En el caso particular de los desastres naturales no solo se trata de comunicar el conocimiento científico per se sino de transmitir la información necesaria para maximizar los beneficios potenciales de ese conocimiento. En este sentido, las catástrofes naturales requieren un

tratamiento informativo diferente. Los medios de comunicación pueden y deben desempeñar un papel fundamental como instrumento formativo. (p.159).

La cobertura del evento debe evitar vacíos informativos que puedan generar actitudes erróneas y noticias contradictorias. Investigaciones relacionadas con el periodismo de desastre consideran que el exceso de información sobre el hecho induce a los receptores a rechazar los contenidos difundidos. “El “bombardeo” continuo de información puede causar un nivel de saturación tal en la audiencia, que genera un efecto negativo en la comprensión del mensaje. (Heller, 2006, como se citó en Obregón, Arroyave y Barrios, 2009, pp. 26-27).

No existe un modelo ideal de cobertura y consejos a seguir respecto a la organización del

trabajo. Los eventos sobre desastres deben ser reflejados desde la afectividad. “Narrar con sensibilidad quiere decir contextualizar cada dato con el que se trabaje: el lugar donde ocurrieron los hechos, las circunstancias que afectaron a los implicados, las características (...)” (Marauri, Rodríguez y Cantalapiedra, 2011, p. 218).

Los desastres naturales, además de provocar cuantiosos daños y pérdidas de vidas humanas, conciben altos niveles de audiencia en los medios de difusión masiva. Estos eventos cuentan con un potencial suficiente para justificar una cobertura inesperada.

La denuncia del sensacionalismo informativo de los medios de comunicación es un elemento recurrente en los diferentes análisis que se realizan sobre coberturas de catástrofes, pero la definición de un prototipo a seguir de tratamiento periodístico en situaciones de crisis resulta una materia de complejidad tan acusada que parece

improbable alcanzar un consenso específico sobre los pasos a seguir (...). (Mariño, 2005, pp. 34-35).

El tratamiento de esta temática que debe basarse en el respeto y la sensibilidad humana adolece de un modelo específico a seguir. En ese sentido los órganos de prensa necesitan de una fórmula ajustada a su política informativa para enfrentar los siniestros porque:

La escasa previsión de los medios de comunicación a la hora de diseñar procedimientos de actuación ante situaciones de emergencia y la carencia de un protocolo de actuación definido provoca que se multipliquen los errores y que la eficiencia de la cobertura informativa disminuya. La relación que se establece entre las dimensiones de las empresas de información y su capacidad para modificar su estructura operativa describe una forma curvilínea. Se experimentan alteraciones sustanciales de las rutinas productivas, no

solo en el ámbito de la recogida de materiales informativos sino en las propias lógicas internas del medio (...). Quarentelli, 1987 (como se citó en Mompeller, 2013, p.10).

Las estrategias adoptadas en situaciones de catástrofes varían y responden a las especificidades propias de cada organización periodística. Por tanto, el tratamiento de la situación obedece también a las particularidades de cada medio. Fagoaga (1982) valora el tratamiento periodístico como el modo que recibe el mensaje para adecuarse al canal y al público.

En cuanto a la forma que emplean los periodistas para elaborar el producto comunicativo, el emisor mantendrá sumo cuidado en la redacción, ya que la audiencia crea su propia visión del discurso periodístico. Los trabajos deben distinguirse por su visión humanista y el reportero, bajo ninguna circunstancia, atemorizará a las personas por difícil que sea la situación.

Ninguna sociedad está exenta de sufrir las calamidades que implica un desastre. Las propias

redacciones de noticias pueden entrar en estado de caos y el personal sufrir daños, lo que atentaría contra la calidad y eficacia del mensaje (Molín y Villalobos, 1999). También existe consenso en afirmar que los valores personales y profesionales de los reporteros se ponen a prueba en situaciones de emergencia, independientemente de los móviles que han compulsado al periodismo en cada región a desempeñarse en la cobertura de estos fenómenos

A pesar del nerviosismo y la concatenación vertiginosa de las novedades, las redacciones deben poner en evidencia su profesionalidad y adoptar las medidas necesarias para satisfacer las demandas informativas de un público que, ante la incertidumbre que provoca la carencia de información contrastable en primera persona, deposita en los medios de comunicación todas sus ansias por conocer qué sucede en ese preciso momento (Mariño, 2005).

Acerca de las necesidades objetivas del medio, Potter y Ricchiardi (2009) y Camps (2010) alegan que el periodismo de desastre requiere de una inversión para llevarlo a cabo.

En el caso de la prensa plana figuran ediciones especiales, lo cual supone de capital humano preparado y de recursos que garanticen la seguridad de los periodistas y el éxito de la cobertura.

La periodicidad de los desastres naturales incita a una mayor especialización en esta temática dentro del periodismo. Ello contribuye a la realización del ejercicio reporteril, máxime en el contexto actual donde crece el número de adversidades climatológicas.

### **El periodismo de desastre. Sus fases**

Para desarrollar la cobertura de fenómenos naturales resulta importante tener en cuenta los distintos momentos del proceso de GdR. Morales (2006) declara que el periodismo de desastre transita por las distintas fases de la GdR, momentos que permiten mantener determinada coherencia en la construcción mediática de los fenómenos y se clasifican en prevención, emergencia, rehabilitación y reconstrucción.

El momento de trazar estrategias de comunicación, considerado por la

mayoría de los estudiosos, como la fase más importante se denomina prevención.

La cobertura debiera ser lo más frecuente posible y con la mayor cantidad de elementos necesarios para contribuir con la GdR y así facilitar herramientas al público, que le permitan accionar para reducir su grado de vulnerabilidad ante las amenazas. (Morales, 2006, p. 46).

El propio autor sustenta que esta fase encamina las funciones dirigidas a disminuir los factores de vulnerabilidad física, económica y ecológico-social, a fin de adoptar medidas que beneficien la participación popular en consonancia con la preparación y organización de la labor reporteril.

Miralles (2009) advierte que en ocasiones los medios obvian la prevención de la agenda periodística, al considerar los contenidos poco noticiables y atractivos. La población es menos vulnerable, en la medida en que los medios se inserten en el manejo de los desastres, porque el periodista domina los mecanismos para

presentar la información al público en términos de fácil comprensión, sin desvirtuarla ni distorsionarla.

La etapa de emergencia “contextualiza los hechos e indica a la población sobre la magnitud del suceso. A los periodistas les compete un buen manejo de la información; orientan a las personas sobre las medidas a seguir, proporcionándoles confianza y tranquilidad” (Morales, 2006, p.12).

Esta fase describe el impacto del fenómeno a través de pesquisas confirmadas, cuantifica los daños, relaciona la cantidad de evacuados, heridos y fallecidos, así como los centros donde se presta asistencia a la población, la ayuda humanitaria enviada y sensibiliza a los ciudadanos. Molín y Villalobos (1999) señalan que en la emergencia la acción comunicativa contrarresta los rumores falsos y difunde las disposiciones emitidas por las autoridades en el territorio afectado.

En situaciones posteriores al desastre “el periodismo tiene tres tareas centrales: fomentar procesos de recuperación/reconstrucción de identidad, permitir a los ciudadanos

salir de forma definitiva del lugar de la víctima y hacer que participen activamente en procesos de reconstrucción o reparación” (Miralles, 2009, p.75).

Finalizado el caos, a los medios les corresponde una misión más difícil, en comparación con las fases anteriores. En la rehabilitación y reconstrucción “la comunicación evalúa los daños (...) y manifiesta las actividades ejecutadas por el gobierno y demás instancias para que las víctimas retomen su vida cotidiana” (Morales, 2006, p.13). Los *mass media* se centran en cuantificar las pérdidas materiales y humanas causadas y procuran la calma en el restablecimiento de la sociedad.

Arroyo, Rodríguez y Pérez (2009) alegan que los medios funcionan también como instrumentos de crítica y denuncian cuando se intuyen irregularidades en el manejo de los recursos recibidos y las acciones cometidas. En el seguimiento informativo se buscan datos que incentiven la confianza en los ciudadanos y ofrezcan a la audiencia la primicia de las gestiones ejecutadas en el proceso de GdR. La realización de la

cobertura antes, durante y después de concluido el desastre asigna a la prensa la posibilidad de valorar lo realizado en cada momento de la catástrofe.

Enfoques de un lado o de otro, lo cierto es que el posicionamiento de los temas referidos a los procesos de GdR en la agenda mediática y la disseminación sistemática y sensata de información sobre tópicos afines, especialmente desde perspectivas de prevención, constituye uno de los pilares para la creación de un entorno público sensible a estas temáticas, así como la formación de audiencias, que no solo estén bien informadas, sino que puedan asumir el rol de actores en los procesos prevención, mitigación y respuesta a los desastres. La responsabilidad de los medios en la asunción social de esta perspectiva es vital.

## CONCLUSIONES

Las aproximaciones más actuales a los desastres, no se desarrollan en el ámbito comunicológico. Se trata de un campo poco estudiado desde la teoría y práctica del periodismo, lo que en tal sentido genera lógicas brechas epistemológicas.

Una indagación preliminar sobre la cobertura de desastres naturales ha arrojado que son exiguas las investigaciones que brinden una aproximación conceptual a las necesidades de los públicos, la función de los medios y la aplicación de las herramientas periodísticas en esos contextos.

Por lo general, los autores consultados se circunscriben al modelo ideal de las coberturas periodísticas, sin tener en cuenta las especificidades de cada medio o país, y ofrecen disímiles orientaciones y consejos resumidos en protocolos, guías y manuales para tutelar el ejercicio reporteril.

Asimismo, se centran fundamentalmente en estudios de casos, con mayor énfasis en las experiencias generadas tras la ocurrencia de alguna catástrofe, pero carecen de generalizaciones teóricas respecto a la práctica periodística y no profundizan en las mediaciones que se establecen al interior y exterior de las redacciones para cumplir su cometido social.

Ante la ocurrencia de desastres naturales, la rutina del medio de comunicación se sustituye por coberturas especiales, ajustadas a

la política editorial de cada órgano de prensa. Lo anterior ilustra la tarea del reportero: informa a partir de las causas del evento meteorológico, su trayectoria, pérdidas originadas y la recuperación a mediano y largo plazos.

El siniestro dificulta la recopilación, elaboración y transmisión de informaciones. A pesar de la incertidumbre, en las redacciones deben primar la profesionalidad y los factores materiales y tecnológicos que contribuyan al desenlace de la contingencia.

Al equipo periodístico le corresponde demostrar sus competencias comunicativas, disposiciones, valores, creencias y apelar a los estatutos de la ética periodística para representar esa realidad. En ese contexto inestable, la producción de contenidos apuesta por la socialización de un mensaje humanizado.

El estudio de los desastres es un asunto de prioridad para las agendas públicas, por lo tanto, es inminente que lo sea también para las agendas periodísticas. Ver los desastres como un problema no resuelto del desarrollo, es un

precepto que asume esta investigación, a la par de reconocer el rol de la comunicación y en especial del periodismo, en fomentar una cultura de resiliencia ante tales sucesos partiendo de la gestión de riesgo como paradigma de intervención.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcoceba Hernando, J. A. (2004). El tratamiento de la información ambiental: los retos del periodismo Ecológico. *Revista Latinoamericana de Comunicación CHASQUI*, 87, 38-45 Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16008707>
- Alonso, I., Avendaño, B. y Pradas, T. (2010). *A mal tiempo, periodismo: Cobertura de huracanes en Cuba*. La Habana, Cuba: Organización de las Naciones Unidas para el desarrollo de la Educación la ciencia y la Cultura, UNESCO.
- Arroyo, S., Rodríguez, M. y Pérez, R. (2009). *Gestión de la información y la comunicación en emergencia y desastres: Guía para*

- equipos de respuesta. Recuperado de <https://bibliotecapromocion.msp.gov.ec/greenstone/collect/promocin/index/assoc/HASH01f3.dir/doc.pdf>
- Brusi, D., Alfaro, P. y González, M. (2008). Los riesgos geológicos en los medios de comunicación. *El tratamiento informativo de las catástrofes naturales como recurso didáctico*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2907241>
- Camps, S. (1999). *Periodismo de catástrofes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Camps, S. (2010) *Cómo reducir los riesgos en la cobertura de desastres*. Ciudad de México, México: Sociedad Interamericana de Prensa y Smashwords Edition.
- Canivell, D. (2010). *Periodismo de riesgo en tierra de huracanes: Periodismo de desastres: Gran reportaje sobre las coberturas periodísticas de televisión de los ciclones Gustav e Ike en el telecentro de Pinar del Río*. (Tesis de pregrado). La Habana, Cuba.
- Consejo Nacional de la Defensa Civil (2005). *Directiva No. 1 del Vicepresidente del Consejo de Defensa Nacional para la planificación, organización y preparación del país para situaciones de desastres*. La Habana, Cuba. Autor.
- Fagoaga, C. (1982). *Periodismo interpretativo: El análisis de la noticia*. Barcelona, España: Editorial Mitre.
- Guaspe, G. (2012). *La práctica periodística especializada de temática medioambiental en el noticiero Actualidades de Moa*. (Tesis de pregrado). Holguín, Cuba.
- Hansen, A. (1991). The media and the social construction of the environment. *Media, Culture and Society*, 33, pp. 443-458. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016344391013004002>
- Hermelin, D. (2007). Los desastres naturales y los medios en Colombia: ¿Información para la prevención? *Gestión y Ambiente*, 2, 101-108. Recuperado de

- <https://revistas.unal.edu.co/index.php/gestion/article/view/1415>
- Lavell, A. (2003). *La gestión local del riesgo: Nociones y precisiones en torno al concepto y la práctica*. Recuperado de <http://www.disaster-info.net/lideres/portugues/brazil%2006/Material%20previo/Allangestriesg.pdf>
- Lozano, C. H. (2001). *Las catástrofes naturales de la sociedad contemporánea*. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-16429/Lozano-Catastrofes%20naturales%20sociedad%20contemporanea.pdf>
- Lozano, C. H. (2002). *La cultura del riesgo global a las catástrofes*. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-16429/Lozano-CulturaRiesgoGlobal.pdf>
- Lozano, C. H. y Amaral, M. (2018). Coberturas informativas de la prevención y del acontecer de catástrofes a través de los “Manuales institucionales” dirigidos a los periodistas. *Estudios Rurales*, 8, 6- 17. Recuperado de <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/estudios-rurales/article/viewFile/14081/45454575758956>.
- Marauri, I., Rodríguez, M. M. y Cantalapiedra, M. J. (2011). Géneros informativos y estilo periodístico en la cobertura de sucesos en la prensa diaria de información general en España (1977-2000). *ZER*, 16, 213-227. Recuperado de <https://www.ehu.es/ojs/index.php/Zer/article/view/4807/4675>
- Mariño, M. V. (2005). *La información televisiva durante la crisis del Prestige: Análisis de contenido de los noticiarios de TVE1, TV3, Antena 3 y Telecinco*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/28fa/e7f03020a3dd902c9d38f742773fe2c971d1.pdf>.

- Miralles, A. M. (2009). *Periodismo público en la gestión del riesgo*. Recuperado de [https://www.academia.edu/3632087/Periodismo\\_y\\_Comunicaci%C3%B3n\\_para\\_la\\_Gesti%C3%B3n\\_de\\_Riesgo\\_y\\_Prevenici%C3%B3n\\_de\\_Desastres\\_en\\_la\\_Subregi%C3%B3n\\_Andina\\_Discursos\\_Period%C3%ADsticos\\_y\\_Perspectivas\\_desde\\_la\\_Comunicaci%C3%B3n\\_para\\_el\\_Cambio\\_Social](https://www.academia.edu/3632087/Periodismo_y_Comunicaci%C3%B3n_para_la_Gesti%C3%B3n_de_Riesgo_y_Prevenici%C3%B3n_de_Desastres_en_la_Subregi%C3%B3n_Andina_Discursos_Period%C3%ADsticos_y_Perspectivas_desde_la_Comunicaci%C3%B3n_para_el_Cambio_Social).
- Molín, H. y Villalobos, M. (1999). *Riesgos y desastres: El papel de los comunicadores sociales para el cambio cultural hacia la prevención*. Recuperado de <http://www.bvsde.paho.org/tutorial6/fulltext/doc12545.pdf>.
- Mompeller, A. (2013). *Tratamiento del periodismo de desastre en la prensa escrita espirituana: análisis del semanario Escambray en el período 2001-2008*. (Tesis de pregrado). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara, Cuba.
- Mompeller, A. (2019). *La cultura profesional en la cobertura de desastres naturales. Estudio de caso: periódico Escambray*. (Tesis de maestría). Universidad de Sancti Spíritus "José Martí", Sancti Spíritus.
- Morales, C. (2006). *Periodistas por la gestión del riesgo de desastres*. Recuperado de <http://desastres.usac.edu.gt/documentos/docgt/pdf/spa/doc0107/doc0107-parte01.pdf>.
- Obregón, R., Arroyave, J. y Barrios, M. M. (2009). *Cubrimiento periodístico de la gestión del riesgo en la subregión andina. Discursos periodísticos y perspectivas desde la comunicación para el cambio social*. Recuperado de <https://www.uninorte.edu.co/documentos/943963/d0fcc9cd-5052-42f0-94a2-c64b8ccc7755>.
- Potter, D. y Ricchiardi, S. (2009). *Coberturas de desastres y crisis*. Recuperado de [http://periodismocide.org/wp-content/uploads/2017/05/ICFJ\\_desastres-naturales-PEriodismo.pdf](http://periodismocide.org/wp-content/uploads/2017/05/ICFJ_desastres-naturales-PEriodismo.pdf)

- Rodríguez, R. y Martín, M. A. (2003). Periodismo de catástrofes: el 11 de septiembre. Análisis del suceso y experiencias vividas. *Ámbitos*, 9-10, 567-596. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/67487>.
- Romano, V. (2003). *Educación Ciudadana y Medios de Comunicación*. Recuperado de [https://webs.ucm.es/info/eurotheo/materiales/fin\\_de\\_siecle/VRomano%201.pdf](https://webs.ucm.es/info/eurotheo/materiales/fin_de_siecle/VRomano%201.pdf)
- Sánchez, M. L., Lozano, C. H. y Morales, E. (2014). *La construcción del mensaje sobre riesgos naturales en los medios de comunicación*. Recuperado de [https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-16429/Mapfre%20Informe%20Final%20dic%202014%20\(2\).pdf](https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-16429/Mapfre%20Informe%20Final%20dic%202014%20(2).pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para el desarrollo de la Educación la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2011). *Manual de gestión de riesgos de desastre para comunicadores sociales*. Recuperado de <http://bvpad.indeci.gob.pe/doc/pdf/esp/doc2344/doc2344-contenido.pdf>

## ARTICULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Fecha de presentación: 3-07-2019 Fecha de aceptación: 17-3-2019 Fecha de publicación: 6-7-2020

### LECTURA ACADÉMICA: UN RETO DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

### ACADEMIC READING: A CHALLENGE FOR THE UNIVERSITY IN THE 21<sup>st</sup> CENTURY

Jesús Alfredo Morales-Carrero

Licenciado en Educación y Politólogo (U.L.A). Magister en Educación mención Orientación Educativa (U.P.E.L) y Magister Educación mención Lectura y Escritura (U.L.A). Docente de la Universidad de Los Andes. Escuelas de Criminología, Derecho y Educación. Investigador reconocido por el Programa de Estímulo a la Investigación (PEI) y por el Programa de Estímulo a la Docencia (PED). Venezuela. Email:

[lectoescrituraula@gmail.com/jesusm100386@gmail.com](mailto:lectoescrituraula@gmail.com/jesusm100386@gmail.com)

ORCI ID: <https://orcid.org/0000-0001-8533-3442>

---

#### ¿Cómo citar este artículo?

Morales-Carrero, J. A., (julio-octubre, 2020). Lectura académica: un reto de la universidad en el siglo XXI. *Pedagogía y Sociedad*, 23 (58), 96-120. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1070>

---

#### RESUMEN

La lectura académica en la universidad ha logrado posicionarse como un proceso inherente al aprendizaje y la formación de los estudiantes de este nivel. Esta premisa, aunque abordada con suficiente amplitud en estudios sobre las prácticas de lectura que se llevan a cabo en este contexto, no ha dejado de representar una preocupación para los docentes universitarios, quienes en sus intervenciones didácticas procuran favorecer que los estudiantes lean y comprendan lo leído, elaboren críticas y opiniones propias de los

contenidos de la disciplina en la que participan. En este sentido, el artículo que se presenta a continuación constituye una revisión sistemática sobre la lectura académica como proceso inherente al desarrollo del pensamiento y al aprendizaje en el actual escenario universitario, pues de su práctica significativa y situada depende la consolidación de las competencias necesarias para participar de la cultura académica y de las prácticas científicas que se desarrollan en este contexto. Como aporte, se deduce que formarse en la universidad consiste en estar en

condiciones para interpretar, deducir, analizar y comprender contenidos complejos que determinan su competente ingreso a las maneras como se organizan y producen los géneros académicos de su disciplina.

**Palabras clave:** aprendizaje; educación universitaria; formación crítica; géneros académicos; lectura académica

### **ABSTRACT**

Academic reading in the university has managed to position itself as a process which is inherent to the students' learning and training at this level. Although this premise has been comprehensively dealt with in studies on reading practices, it has not ceased to represent a concern for university professors. Using their didactic interventions, professors try to develop skills aimed at getting their students to read and understanding what they read, expressing criticisms and opinions concerning the contents of a given discipline. Accordingly, this article presents a systematic review of academic reading as an inherent process in the development of thinking and learning in the current university scenario. Academic

reading's vital role lies in the fact that its significant and regular practice allows the real acquisition of the necessary competencies to participate in the academic culture and scientific practices of the university world. This paper's contribution shows that university training consists in being able to interpret, deduce, analyze and understand complex content that determine a competent performance as to the ways of organizing and producing the academic genres of the chosen discipline.

**Keywords:** academic reading; university education; critical formation; academic genres; learning

### **Introducción**

Incorporarse de manera competente a la vida universitaria se ha convertido en uno de los tantos retos que enfrenta el estudiante de este nivel. Esto en cierto modo se ha debido a las notorias falencias, que experimentan en el manejo de estrategias cognitivas y habilidades del pensamiento, de las que depende su ingreso, afiliación y apropiación del conocimiento que se

produce en la disciplina que incursiona.

En este sentido, la lectura académica como proceso cognitivo y social, ha sido incluida dentro de los planes de estudio, por significar un modo de acercarse a las prácticas científicas, al aprendizaje de los contenidos teórico-metodológicos y a la identificación de los géneros de uso frecuente en su comunidad discursiva. Entender estas premisas refiere de modo general a la lectura en la universidad, como el escenario en el que, se espera que el estudiante genere ideas a partir de los textos de consulta, construya reflexiones propias y se posicione científicamente para ingresar a la trama de significados.

A partir de estas nociones, se asume que la lectura en la universidad además de propiciar el aprendizaje de nuevas ideas, también se encuentra relacionada con el desarrollo de las habilidades propias del pensamiento superior, es decir, la inferencia de planteamientos, el problematizar para profundizar en el saber, el análisis de premisas, la generalización y la integración de

conocimientos, en los que demuestre los nexos entre posturas científicas. La lectura es entonces, un proceso que involucra la comprensión de las situaciones discursivas, de los propósitos y pretensiones de los autores, como actividades mentales que refieren a la revisión crítica y profunda del conocimiento disciplinar.

Desde el punto de vista socio-cognitivo, la lectura académica supone que el participante del nivel universitario sea capaz de trascender de la síntesis, el análisis y la interpretación crítica, a la producción de nuevas miradas sobre el saber, a refutar puntos de vista, discriminar falacias conceptuales y establecer criterios, para identificar elementos importantes a partir de los cuales dialogar permanentemente con las voces que subyacen en los materiales de consulta.

Un breve recuento sobre los avances de la lectura como proceso académico, parte de la propuesta de Fons (2006) quién la asume como un diálogo significativo entre el lector, las diversas voces y la carga ideológica que en estas subyacen. Cardinale (2007) la entiende como

“un modo de acceder a los nuevos saberes, de problematizar y comprender críticamente el conocimiento científico. Más adelante Daros (2009) se refiere a la lectura en su relación con el aprendizaje, debido a que posibilita la interpretación, la integración de posturas y la credibilidad de las mismas; a lo que Oliveras y Sanmartí (2009) entienden como “un proceso constructivo, en el que participa el pensamiento crítico para formular hipótesis, ver un problema desde diversas aristas y plantear nuevas preguntas y nuevas soluciones” (p. 234).

Para Agredo y Burbano (2013) la lectura se propone como un proceso relacionado con el desarrollo del pensamiento, al motivar la operación de habilidades como: el razonamiento profundo, la reflexión y el análisis crítico, de las que depende el ingreso y la apropiación del conocimiento. Por su parte Reale (2016) reitera que la lectura como proceso cognitivo, procura la aceleración de actividades mentales como: profundizar en el conocimiento mediante la valoración sus premisas, identificar ideas subyacentes y asumir posición

frente la opinión de los autores. Acuña y López (2017) coinciden con Morales (2018) al afirmar que la lectura académica es un proceso social y cognitivo, que involucra operaciones mentales importantes que facilitan el aprendizaje de las disciplinas, entre las cuales destacan: la comprensión crítica de la información, la deducción de planteamientos, la identificación de propósitos y puntos de vista, así como la resignificación de los contenidos y la elaboración de opiniones propias.

Ahora bien, el artículo que se presenta a continuación constituye una revisión sistemática sobre la lectura académica como proceso inherente al desarrollo del pensamiento y al aprendizaje en el actual escenario universitario. Se muestra que, la lectura como proceso cognitivo favorece no solo la formación de sujetos capaces de interactuar de modo crítico con la información científica y con la realidad, sino de elaborar apreciaciones sólidas y coherentes, como operaciones propias del pensamiento, que hacen posible el ingreso a las prácticas y convenciones propias de los

géneros que circulan generalmente en la universidad

### **DESARROLLO** **Leer en la universidad**

Leer en la universidad como en cualquier otro nivel educativo ha representado uno de los retos más importantes para los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues guiar al nuevo lector dentro de las prácticas académicas ha demandado acercarlo a experiencias situadas, reales, pertinentes y significativas en las que logre la apropiación de sus bondades como proceso encargado no solo de formar para la vida (Fons, 2006; Moretó, 2014) sino para asumir con compromiso, participar de manera responsable e integrarse a los cambios recurrentes que emergen de su propia realidad, y que le exigen el uso de referentes teóricos y conceptuales que le permitan sortear los confusos y diversos sentidos de “las ideas y supuestos que hacen parte del pensamiento teórico que hace parte del conocimiento científico” (Daros, 2009, p.8).

Esta actitud frente al conocimiento científico, constituye una condición fundamental para abordar la realidad no de manera ingenua sino

desde una posición reflexiva y analítica, capaz de enfrentar a través del uso de la criticidad los múltiples, complejos y variados discursos que intentan explicar la realidad y que hacen parte de su proceso formativo, los cuales solo pueden ser manejados efectivamente mediante el despliegue de habilidades cognitivas inherentes a la lectura crítica, desde las que sea posible inferir ideas y construir nuevos significados Alvarado, (2012); Agredo y Burbano, (2012); Vidal y Manríquez, (2016); Morales, (2017) y Torres, (2017;) así como precisar posibles alternativas teóricas que coadyuven con la solución de problemas reales y la interpretación de hechos como parte de su accionar científico.

Todo esto refiere al proceder activo en el que la participación del pensamiento en su modo crítico favorece según Elder y Paul (2007) La construcción y producción de nuevas ideas a partir de operaciones mentales importantes como lo son el “inferir, derivar, deducir,

reflexionar, entre otros; donde el sujeto pensante comprueba su condición de autonomía frente a las circunstancias sociales; comprendiendo con autonomía, criterios que facilitan el tomar decisiones sin dejarse manipular por lo que otros piensen o digan (p.18).

Esta posición crítica según Carlino (2002) se define como “una forma profunda de operar con la información a través del uso de criterios que guían el análisis y la interpretación de los textos” (p.3).

En palabras de Cardinale (2007) consiste en asumir posición crítica frente al saber, como un una actitud que permite operar en la problematización y la participación efectiva, así como aportación de planteamientos coherentes en las disertaciones académicas, posibilitando de esta manera que el lector logre “debatir acerca de las cuestiones y preocupaciones que circulan dentro del quehacer científico, revistiendo al sujeto del instrumental intelectual crítico desde el cual intervenir, resistir y producir acciones y discursos contra-

hegemónicos” (p.1). Lo expuesto demanda el manejo de habilidades que según propone Hawes (2003) revistan al lector de “la capacidad para evaluar las ideas tanto teóricas como social y políticas y determinar su validez a través del establecimiento de relaciones de contraste y de procesos de verificación de lo que lee” (p.41).

Lo planteado implica un diálogo efectivo y significativo con los autores y sus textos, con sus ideas y propuestas teóricas, así como el poner en marcha importantes habilidades cognitivas que le permitan al lector según expone Fons (2006) la “formulación y verificación de hipótesis, la anticipación, la construcción de expectativas, la inferencia y la interpretación como la manera de reconocer ideas relevantes, importantes y significativas para su proceso de aprendizaje” (p.6). En otras palabras, leer refiere a la apropiación de las convenciones y acuerdos que cada comunidad académica ha establecido y de las cuales va a depender su ingreso y participación efectiva dentro de la producción de conocimiento Carlino, (2002); Pérez y Rincón, (2013);

Serrano, (2014); Duarte, Sobrino y Acosta, (2019).

Lo dicho hasta el momento indica, que el lector universitario, se asume como sujeto activo, capaz de disponer el uso de habilidades reflexivas desde las cuales operar de modo significativo sobre el conocimiento, con la disposición para profundizar en los aportes representativos de los que dependen la reelaboración de ideas, resignificación del mundo y la transformación del pensamiento como condiciones indispensables para la generación de nuevas construcciones teóricas que aporten al progreso y desarrollo de la ciencia Solé, (2002); Cassany, (2004/2006); Gil y Flores, (2011). Esto implícitamente indica que, el sujeto debe ver en la lectura un proceso que amerita el uso del saber existente o acumulado (Zemelman, 2005) para realizar construcciones propias y de manera autónoma que den cuenta de capacidad para manejar la información de fuentes diversas, valorar perspectivas, establecer contrastes y emitir innovadoras apreciaciones Corrado y Eizaguirre, (2003); (Alarcón y Fernández,

2006); Arenas, s/f; (Jama y Suárez, 2015; Morales, 2017).

Visto lo anterior, la lectura representa un proceso académico que busca, motiva al sujeto a trascender e ir más allá de lo que muestran los textos Kurland, (2003); Peña, (2014); Gainza y Domínguez, (2017) con el propósito de identificar conocimientos relevantes y puntos de vista diversos, así como las voces y posiciones ideológicas que subyacen en cada planteamiento (Alvarado, 2012); lograr que el lector interactúe de este modo con la información implica el uso de la criticidad como operación cognitiva de la que depende la construcción autónoma, propia y responsable de ideas (Cassany, 2006; Madero y Gómez, 2013), el desarrollo de modos alternativos de interpretar el mundo y el uso de criterios que le orienten la definición de precisiones conceptuales, que por su valor según Fons (2006) representan “una aportación profunda y de calidad al conocimiento científico”(p.2).

Estas afirmaciones son igualmente compartidas por los promotores de la lectura crítica, quienes ven en el conocimiento el medio para que el

estudiante en formación, logre manejar elementos teóricos y posturas científicas complejas Cassany, (2006); Díaz, Bar y Ortiz, (2015); Morales, (2020) desde las cuales someter a valoración sus ideas y el conocimiento que cotidianamente emerge de su relación con el mundo. En este sentido, como lo afirman Alarcón y Fernández (2006) la lectura académica:

Implica poner a los sujetos a las puertas del poder que implica la posesión de conocimiento como instrumento para participar en las orientaciones que cambien la realidad, haciendo a un lado las ideas deterministas que caracteriza a algunas posiciones científicas. (p.2)

Esta apropiación significativa de la realidad y del conocimiento que de esta se deriva, requiere de un proceder científico capaz de procesar, analizar e interpretar cúmulos informativos, para lo que se hace necesario el manejo de habilidades cognitivas propias de la lectura crítica, es decir: valorar mediante el uso de criterios,

construir generalizaciones e inferir ideas, operaciones que según la tendencia actual indican que el estudiante debe esforzarse por trascender de la revisión literal de la información a operaciones del pensamiento deductivo y, como consecuencia, no asumir a priori el conocimiento Kurland, (2003); (Elche, Sánchez y Yubero, (2019); Duarte, Sobrino y Acosta, (2019); sino proceder según lo propuesto por Serna y Díaz (2014) el “reflexionar, develar y manejar las múltiples relaciones y puntos de coincidencia entre posturas disciplinares” (p.173). Al respecto Carlino, Iglesias y Laxalt (2013) se entienden como referentes que afirman que, leer ayuda al estudiante a “percatarse de ciertas ideas que ocultan interpretaciones potenciales y, que resultan relevantes para la comprensión de su materia” (p.109).

Por tal motivo, leer en la universidad según Santelices (s/f) representa un modo de “potenciar el pensamiento, desarrollar habilidades para resolver situaciones reales de manera significativa, escoger alternativas para descubrir y abordar problemas contradicciones, limitaciones y

argumentos que apoyen o refuten determinadas ideas o planteamientos y decidir racionalmente qué hacer o creer” (p.1). Este proceder activo representa desde el pensamiento crítico, la posibilidad de realizar análisis rigurosos, emitir juicios y valoraciones sobre las posiciones ideológicas y epistemológicas asumidas por los autores en sus pronunciamientos científicos Kurland, (2003); Oliveras y Sanmartí, (2009); Serna y Díaz, (2014), los cuales como manifiesta Fons (2006) son “ el reflejo de un diálogo entre distintas voces, cada una con su carga ideológica condicionada por el contexto en el que ha surgido” (p.3).

Esta actitud reflexiva y crítica indica que, el leer cobra especial importancia en el momento en que se está frente a múltiples y diversos materiales que por su complejidad requieren ser abordados desde un ejercicio reflexivo profundo (Daros, (2009); Morales, (2017/2020) , en el que se despliegan operaciones mentales como la interpretación y la integración de información a través de las bondades propias del pensamiento crítico, que le permitan

al lector deducir nexos y relaciones entre puntos de vista, así como aspectos divergentes sobre los cuales establecer procesos analógicos, contrastes y diferenciaciones que posibiliten la creación de categorías y matrices en las que logre organizar lógica y sistemáticamente varias posiciones científicas en función de una determinada temática; Agredo y Burbano, (2012); Arenas, s/f; Garrido, (2014); Reale, (2016); Acuña y López,(2017).

Por su parte Ennis (1994) propone que de este lector crítico se espera que sea capaz de “construir explicaciones, asumir posición frente a lo diverso y controversial, ofrecer evidencias suficientes, elaborar premisas sobre las cuales sustentar su propio punto de vista, y desentrañar ideas complejas que por conseguirse implícitas ameritan del apoyo de otras fuentes” (p. 13). Lo anterior desde la producción de conocimiento representa un conjunto de operaciones cognitivas que favorecen el inferir lo que se encuentra tras y entre las líneas Cassany, (2002/2006); Galindo, (2015) así como desde una posición objetiva y crítica percibir las

intencionalidades, motivaciones ideológicas y de dominación e identificar los nuevos aportes que pudieran usarse para fundamentar sus propios razonamientos Hawes, (2003); Benavides y Sierra, (2013); Cisneros, Olave, y Rojas, (2013); González de la Torre, (2013). Para Lerner, Aisenberg y Espinoza (2011) la lectura en la universidad debe guiar al estudiante a “identificar las características del contexto de la obra, la existencia de distintas posturas sobre una misma temática, así como diferentes visiones sobre un hecho históricos, con el propósito de que aprecie diversas explicaciones sobre una misma situación” (p.533). Esta exposición coincide con las aportaciones de la pedagogía crítica, en las que se expone que el lector frente a grandes cúmulos de datos e información diversa, solo puede operar significativamente a través del sentido crítico, del cual depende ingresar a las tramas teóricas necesarias para sustanciar su proceso de aprendizaje; por ende, es fundamental que asuma el compromiso de identificar los múltiples significados que cada disciplina le otorga a un fenómeno

Aisenberg (2007) citado por Gonnet (2012), en un intento por determinar las apreciaciones válidas y aquellas interpretaciones viciadas o tendenciosas (Freire, (2002); Kurland, (2003); McLaren, (2005); Kincheloe, (2008); Jurado, (2008); Alvarado, (2012); Montes y López-Bonilla, (2017); Morales, (2019).

En esta misma línea de pensamiento Freire (2004) plantea que el aprendizaje como un proceso permanente, se vale de las bondades de la lectura crítica como un proceso que favorece el desarrollo de “una postura curiosa y abierta, que le posibilita para conocer con rigurosidad y evaluar el saber con la finalidad de detectar supuestas verdades a través de un acto reflexivo” (p.12). Lo dicho permite deducir que el lector en su rol activo debe estar en capacidad de determinar las verdaderas causas, el efecto de las manipulaciones ideológicas y la asunción de una postura autónoma que le permita problematizar y objetar lo que considere escasamente apegado a criterios de veracidad y credibilidad Cassany, (2002); Páges, (2009); Bidiña, Luppi, y Smael (2013); Morales,

(2017); Caracas y Ornellas, (2019); y para lo que requiere según propone Pagés (2009) de la habilidad para “comparar distintas perspectivas que le permitan observar e inferir coincidencias y diferencias entre lo que sucede, se investiga y se publica” (p.3).

Además, es posible afirmar que la lectura crítica le permite al estudiante universitario, hacer revisiones exhaustivas de las discusiones disciplinares, integrar conocimientos fragmentados y establecer un diálogo profundo entre las diversas voces de académicos que por su experticia representan insumos necesarios para construir puntos de vista en los que se evidencie la autonomía Giroux, (1997); Cassany, (2004); Zemelman, (2005) Aguilar y Fregoso, (2013) para asumir una postura crítica en la que logre validar, refutar, reafirmar y reconstruir el conocimiento científico con el que interactúa. Sánchez y et al. (2015); Morales, (2017). En otras palabras, la lectura se encuentra asociada a procesos de investigación y al aprendizaje reflexivo, como procesos dinámicos que favorecen la síntesis, el

establecimiento de relaciones y la producción de sistemas de conocimiento.

Por su parte la pedagogía crítica ha dejado por sentado que, la lectura representa un instrumento fundamental para entender reflexivamente las agudas y complejas transformaciones que se suscitan en la realidad y, cuya importancia demanda de una actividad cognitiva profunda capaz de procesar de manera crítica los avances, tendencias y giros significativos que emergen como resultado del amplio y pronunciado dinamismo que permea las relaciones sociales Kurland, (2003); Freire, (2004); Jurado, (2008); Kincheloe, (2008); Carlino, (2013) Serna y Díaz, (2014). Se puede inferir que, leer entraña habilidades que le permiten al sujeto realizar construcciones teóricas en forma independiente, así como formular y expresar de manera coherente sus experiencias con el mundo; pero, además validar y evaluar sus propias creencias, representaciones e ideas con mayor precisión.

Por tal motivo, leer en la universidad requiere de operaciones mentales que hagan posible el operar

riguroso del pensamiento, es decir, que faciliten procesos inferenciales, la elaboración y verificación de hipótesis que faciliten el ofrecimiento de explicaciones así como cuestionar el conocimiento que le viene dado de diversas fuentes (Agredo y Burbano, (2012); Moreno, (2019) y de las cuales depende la generación de nuevas miradas y construcciones epistemológicas que diversifiquen racionalmente las percepciones y discusiones de problemáticas de las que históricamente se han ocupado las diversas comunidades académicas (Aguilar y Fregoso, (2013); Cáceres, Pérez y Zúñiga, ()); Reale, (2016).

En síntesis, la lectura en la universidad, se debe entender como un diálogo científico, un proceso complejo que favorece la interpretación y construcción de nuevas ideas, pero además, un modo de deducir la sobrecarga ideológica que en algún momento pudiera condicionar la comprensión de contenidos especializados. Leer es entonces, disponer el pensamiento y la atención cuidadosa para interactuar con la información, de manera que el lector

reconozca aportes y los aspectos relevantes que de servirán para andamiar su propio proceso de aprendizaje.

### **La lectura de géneros académicos en la universidad**

La lectura de los géneros académicos en la universidad, constituye un aspecto importante para la comprensión de los modos como se produce y organiza el conocimiento. Fons (2006) propone que la perspectiva sociocultural estima necesario atender a los géneros académicos en el proceso de lectura académica, debido a que sus bondades permiten “leer textos ajustados a las restricciones que impone cada situación comunicativa” (p.6). Esto significa desde el proceso de enseñanza, ofrecerle al estudiante diversas situaciones en las que progresivamente vaya aprendiendo las características tanto formales como estructurales de los textos de consulta obligatoria en la disciplina a la que se está afiliando.

En atención a lo anterior, la lectura de los géneros académicos (ensayos, artículos, informes y monografías), exige que el estudiante los entienda como

prácticas no solo científicas sino sociales, que deben ser aprendidas para participar significativamente en los modos como se presenta el saber Parodi, (2008); Camps y Castelló, (2013); Morales, (2020). Para Montolío (2012) los géneros académicos se definen como “la integración de todos aquellos textos que comparten una serie de rasgos tanto de forma (utilizan fórmulas lingüísticas comunes, con una estructura estereotipada), como de contenido, y que, además, se emplean convencionalmente en las mismas situaciones comunicativas” (p.36).

Los géneros académicos en la universidad cumplen funciones comunicativas, que le son atribuidas por cada comunidad discursiva, quien decide en atención a los contenidos y a las situaciones que desean socializar, seleccionar los que por su adecuación permiten dos propósitos: informar a la audiencia sus avances e ingresar a sus propósitos comunicativos. Montolío (2012) aporta mayor claridad sobre estas condiciones y afirma que “un escritor competente debe saber qué género exige la situación comunicativa en la que se

encuentra inmerso, así como cuáles son las convenciones sociales y lingüísticas asociadas a este tipo de texto” (p.36).

Parodi (2008) define los géneros académicos desde el punto de vista funcional, es decir, desde los usos que se le dan en el contexto social, al permitir procesos de interacción humana; de allí que se refiera a estos como “instrumentos de comunicación en el espacio social y académico, que favorecen la circulación y la estructuración del conocimiento científico” (p.24).

Este proceso de interacción con el conocimiento que circula a través de los géneros académicos, demanda procesos de enseñanza adecuada y sitúa a la disciplina en la que incursiona el estudiante, condición que exige el reconocimiento y la comprensión de elementos como: la heterogeneidad enunciativa y la polifonía discursiva propia de los géneros de uso de la universidad Bajtín, (1982); Carlino, (2005); Moyano, (2011); por su parte, Carvallo y Skupien (s/f) confirman que la adhesión crítica a una comunidad científica, requiere de diversos procesos en los que progresivamente el estudiante se

integre al mundo académico, estos son “filiación y afiliación académica, intelectual y discursiva; estos procedimientos refieren a un entramado de valores, prácticas y sistemas conceptuales que requieren ser interiorizados mediante el desarrollo de una conciencia crítica que permita construir y comunicar conocimiento científico” (p.4).

Las razones expuestas requieren enunciar los rasgos que caracterizan algunos de los géneros académicos de uso frecuente en la universidad, a los que Bajtín (1982) denomina géneros secundarios, entre los que se precisan los siguientes:

1. El artículo científico: este género demanda del lector el despliegue de operaciones mentales y competencias críticas para identificar hallazgos, resultados y conclusiones de un proceso de investigación. Su organización y estructura se enmarca en los siguientes apartados: introducción, materiales y métodos, resultados/discusión y conclusiones (Moyano, 2011).

2. El resumen: es un género de uso frecuente en la universidad,

debido a que favorece el desarrollo de habilidades como la síntesis, la generalización, la supresión de información y la integración de ideas. Sus características son: flexibilidad, objetividad, claridad y precisión. Con relación a sus objetivos se pueden mencionar: informar sucintamente a una comunidad científica sobre los elementos fundamentales de un texto de mayor extensión.

3. Tesis: este género además de incluir los componentes del artículo científico, cuenta con un apartado en el que el autor muestra las referencias utilizadas, las cuales indican las fuentes y la profundización que caracterizó a la investigación. Esta usualmente muestra formas de problematizar y reflexionar sobre situaciones de la realidad, que implican defender una idea a través de tramas argumentativas que le aporten credibilidad a la posición del autor (Carlino, 2005; Camps y Castelló, 2013). Reale (2016) propone que la lectura de una tesis requiere: comprender el problema abordado, los elementos teóricos y metodológicos, para luego deducir los resultados a los que haya

llegado el escritor, los cuales, por lo general, se apegan a opiniones personales, críticas y reflexiones en torno a una situación de interés académico.

4. El ensayo académico: este género académico cuenta con particularidades que lo diferencian del artículo científico, pues su trama es predominantemente argumentativa como secuencia discursiva que procura la defensa de una tesis o planteamiento central.

Con respecto a su estructura textual, puede presentarse de modos diferentes, entre los que se mencionan: pregunta problema, introducción, planteamiento e una tesis y el desarrollo de argumentos (analógicos, de autoridad, ejemplificación, causa-efecto) y las conclusiones. Según Camps y Castelló (2013) proponen que este género se vale de afirmaciones, datos y aportes hechas por terceros, con los cuales el escritor persigue convencer o persuadir a su lector “demostrando que sus ideas tienen sentido. El ensayo refleja la voz y la posición del autor, la manifestación de su identidad, el nivel de contribución epistemológica que

requiere o el diálogo con otros textos y autores” (p.30).

5. El comentario crítico: es un género en el que predominan estructuras de tipo expositivo, argumentativo y con altas dosis de reflexión e interpretación. Con relación a sus componentes básicos, se mencionan: introducción en el que se exponen los planteamientos centrales y se formulan las interrogantes a desarrollar; el desarrollo: confronta, contiene y presenta generalizaciones, razonamientos y juicios críticos concretos; las conclusiones se presentan como ideas globales que condensan y sintetizan resultados.

6. La monografía: este género generalmente muestra los resultados de revisiones bibliográficas o documentales, con un alto nivel de profundización en el abordaje de temas científicos. En su trama confluyen secuencias argumentativas y explicativas (Moyano, 2011) y su estructura lógica se presenta en los siguientes apartados: introducción, tratamiento del problema, marco teórico referencial, metodología, análisis de la información y conclusiones

Carlino, (2005); Moyano, (2011); Montolío, (2012).

En suma, es responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, el acercar progresiva y sistemáticamente al manejo de los géneros académicos, a los estudiantes que inician su experiencia formativa.

### **CONCLUSIONES**

Como se logra apreciar, leer en la educación superior constituye un compromiso académico e intelectual, debido fundamentalmente a la compleja y abundante información con la que se encuentra el estudiante y, a la que debe ingresar para identificar las múltiples visiones y perspectivas que se ofrecen sobre su propio objeto de estudio.

Leer en la universidad es entonces, un proceso cognitivo y social vinculado con la apropiación de las prácticas y convenciones discursivas específicas de cada comunidad académica, de las cuales depende el ingreso a sus tramas teóricas y a la resignificación de grandes cúmulos de contenidos que, por diversidad y carácter denso, requieren del manejo de habilidades propias del pensamiento crítico. Además, se hace necesaria

la promoción de competencias interpretativas que le cooperen al estudiante con la comprensión significativa, efectiva, coherente y organizada de las tareas a las que enfrenta, entre las que se destacan: integrar información, problematizar en torno a situaciones, deducir contradicciones y refutar racionalmente los planteamientos de los que se deduzcan inconsistencias.

Por ende, la formación universitaria ha visto en la lectura académica, un proceso capaz de potenciar el desarrollo del pensamiento en sus modos de operar crítico, reflexivo y analítico; esto significa disponer sus habilidades de orden superior para emitir juicios profundos, examinar con detenimiento la información y formular un nuevo conocimiento

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Acuña, E. y López, A. (2017). Pensamiento crítico en la lectura comprensiva. *Revista confluencias*. 5 (1), 10-16. Recuperado de <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Confluencias/PDF/Vol%201/1-Educacion/2-pensamiento%20critico%20-%20Acuna.pdf>

- Aguilar, L y Fregoso, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 413-435. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200005)
- Agredo, J. y Burbano, T. (2013). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación*. Repositorio institucional de la Universidad de Manizales, 1-30. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/792/El%20pensamiento%20cr%20c%20adtico%20c%20un%20compromiso%20con%20la%20educaci%20n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gonnet, M. (2012). Por qué leer en Ciencias? *Revista Quehacer educativo.*, 83, 32-39. Recuperado de [www.fumtep.edu.uy/download](http://www.fumtep.edu.uy/download)
- Alarcón, P. y Fernández, P. (2006). "La lectura crítica como herramienta básica en la educación superior". *Revista Graffylia*. (6), 46-55. Recuperado de [http://investigacion.ilce.edu.mx/panel\\_control/doc/Lectura\\_critica.pdf](http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/Lectura_critica.pdf)
- Alvarado, M. (2012). Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica. *Revista Científica de Educación*, 20 (39), 101-108. Recuperado de [dialnet.unirioja.es > articulo > 2.pdf](http://dialnet.unirioja.es/articulo/2.pdf)
- Arenas, S. (s/f). *Criterios generales para el desarrollo de las habilidades para la comprensión y producción de textos escritos académicos*. Universidad Nacional, 1-10.
- Arias, D. (2014,). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales* (52), 134-146. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n52/n52a10.pdf>
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos, en la estética de la creación verbal. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

- Benavides, D. y Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num3/art4.pdf>
- Bidiña, A, Luppi, L, & Smael, N. (2013). *Lectura Crítica, Contexto e Hipertexto*. San Justo – Provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM). Recuperado de <http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4966/Bidi%C3%B1a-Luppi-Smael%20II.pdf?sequence=3>
- Cáceres, M, Pérez, C, & Zúñiga, M. (2018). Reflexiones teórico-metodológicas que sustentan el papel de la lectura y su comprensión en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el currículo universitario. *Universidad y Sociedad*, 10 (4), 110-119. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202018000400110](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000400110)
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*. 11 (1), 17- 36. Recuperado de [dialnet.unirioja.es > articulo](http://dialnet.unirioja.es/articulo)
- Caracas, B y Ornellas, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles Educativos*, 41(164), pp.8-27. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982019000200008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000200008)
- Cardinale, L. (2007). Lectura y escritura en la Universidad. *Aportes desde la práctica pedagógica*. Revista Pilquen-sección psicopedagogía. (3), 1-5. Recuperado de [dialnet.unirioja.es > articulo](http://dialnet.unirioja.es/articulo)
- Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*. Cátedra UNESCO Lectura y Escritura: nuevos desafíos. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 1-6.

- Carlino, P. (2002). *“Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué”*. *Revista del Instituto de Investigaciones en Psicología*. 7 (2), 43-61. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/168.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P., Iglesias, P y Laxalt, I. (2013). *Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas*. *Revista de Docencia Universitaria*. 11 (1), 105-135. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/3927>
- Carlino, P. et. al (2013). *Investigar las prácticas de lectura y escritura en la universidad: Necesidad de un cambio de perspectiva. En ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana - Colciencias.
- Carrasco y Kent (2011). *Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias*. *RMIE*, 16 (51), 1227-1251. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n51/v16n51a10.pdf>
- Carvallo y Skupien (s/f). *Los géneros académicos, la institución y las prácticas discursivas*. Universidad Nacional de las Misiones. *Red de Investigación Educativa*, 1-8. Recuperado de <http://www.fceqyn.unam.edu.ar/redine/files/Encuentros/II%20Encuentro%20Provincial%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Educativa/DC5-2%20Los%20g%C3%A9neros%20acad%C3%A9micos.pdf>
- Cassany, D. (2002). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Universidad Autónoma de Madrid. *Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>

- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión. crítica1. *Revista Lectura y Vida*, 25. p. 1-22 Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25\\_02\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf)
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Ediciones Anagrama.
- Cisneros, M., Olave, G., y Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Corrado, R y Eizaguirre, M. (2003). El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/646Corrado.PDF>
- Daros, W. (2009). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Argentina: Editorial RICE.
- Díaz, J., Bar, A y Ortiz, M. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la educación Superior*. XLIV (176), 139-158. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/revsu/v44n176/v44n176a7.pdf>
- Duarte, O., Sobrino, E., y Acosta, I. (2019) Estrategia de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar para la comprensión de textos científicos. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), pp. 134-152. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/694>
- Elche, M.; Sánchez-García, S. y Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 22(1), 215-237. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/21548/18480>
- Elder, L., y Paul, R. (2007). *La mini-guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptandTools.pdf>

- Ennis, R. (1994). *La evaluación de las disposiciones de pensamiento crítico*. New Orleans: Editorial ASCD.
- Fons, M. (2006). *Enseñar a leer para vivir*. Universidad de Barcelona.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Editores Buenos Aires. Recuperado de <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Gainza, C y Domínguez, P. (2017). *¿Cómo leemos un texto hipertextual? Una exploración de la lectura de literatura digital*. *Revista Humanidades* 35, 43-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321249925003>
- Galindo, M. (2015). Lectura crítica hipertextual en la web 2.0. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. 15 (1), 1-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44733027016.pdf>
- Garrido, F. (2014). *Para leer mejor: mecanismos de la lectura y de la formación de lectores capaces de escribir*. México: Paidós.
- Gil, L., y Flores, R. (2011). Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. *Revista Panorama*, 5 (9), 103-125. Recuperado de <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/39>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía del aprendizaje. México: Paidós.
- Giroux, H. (2008). *Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.
- González de la Torre, Y. (2013). *La lectura en contextos laborales y escolares*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Hawes, J. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Universidad de

- Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Recuperado de [http://www.pregrado.otalca.cl/docs/pdf/documentos\\_interes/Pensamiento%20Critico%20en%20la%20Formacion%20Universitaria.pdf](http://www.pregrado.otalca.cl/docs/pdf/documentos_interes/Pensamiento%20Critico%20en%20la%20Formacion%20Universitaria.pdf)
- Jama, V., y Suárez, H. (2015). *Estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento a través de los niveles de lectura*. MEDISAN. 19 (7),861-867. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/san/v19n7/san06197.pdf>
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de educación* (46), 89-105. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.pdf>
- Kincheloe, J. (2008). *La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir*. Barcelona: Graó.
- Kurland, D. (2003). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Cali: Eduteka.
- Lerner, D y et al. (2011). *La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas*. Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 529-541. Recuperado de [http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/liceo/ANUARIO\\_2011/textos/39.Lerner\\_y\\_otros.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/liceo/ANUARIO_2011/textos/39.Lerner_y_otros.pdf)
- Madero, I y Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n56/v18n56a6.pdf>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Montolío, E. (Coord.) (2012). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Montes S., M., y López-Bonilla, G. (2017). *Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas*.

- Perfiles educativos*, 39 (155), 162-178. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n155/0185-2698-peredu-39-155-00162.pdf>
- Morales, J. (2017). Pensamiento crítico y lectura en ciencias sociales. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*. 8 (2), 265- 282. Recuperado de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/1943>
- Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 175-192. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/10311>
- Morales, J. (2019). Argumentación: algunas aproximaciones sobre su importancia para el que se inicia en estudios jurídicos. *Sinergias educativas*, 4 (2), 1-16. Recuperado de <http://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/37/pdf>
- Moreno, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v47n1/0120-3479-leng-47-01-00091.pdf>
- Moretó, M. (2014). Estrategias de lectura de textos jurídicos: análisis de protocolos verbales en expertos y novatos. *Revista Científica-Primavera*, XVIII (1), 97-120. Recuperado de [http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/2615/Estrategias\\_Moreto.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/2615/Estrategias_Moreto.pdf?sequence=1)
- Moyano, E. (2011). Una clasificación de los géneros científicos. Universidad de León, .1-9.
- Oliveras, B y Sanmartí, N. (2009). *La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://gent.uab.cat/neussanmarti/sites/gent.uab.cat/neussanmarti/files/2009.20%20Oliveras-Sanmarti%20EQ%20copia.pdf>
- Pagès, J. (2009). “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”.

- Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154. Recuperado de [http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos\\_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf](http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf)
- Parodi, G. (2008). Los géneros y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer. Santiago de Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Peña, C. (2014). La importancia de la investigación en la universidad: Una reivindicación del Sapere Aude Kantiano. *Revista Amauta* Universidad del Atlántico. Barranquilla (Col.) 25, 79-85. Recuperado de <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/1278>
- Pérez, A., y Rincón G. (2013). *Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país.* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Reale, A. (2016). *Leer y escribir textos de Ciencias Sociales: Procesos y estrategias.* Universidad Nacional de Quilmes. Argentina: Publicaciones Ciencias Sociales.
- Sánchez, A y otros. (2015). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. *Revista Lasallista de Investigación.* 10 (2), 151-163. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v10n2/v10n2a15.pdf>
- Sanmartí, N. (2011). *Leer para aprender ciencias.* Ministerio de Educación Español. Materiales de apoyo a la docencia, 1-15. Recuperado de <https://ieslilab.files.wordpress.com/2011/10/leer-para-aprender-ciencias.pdf>
- Santelices, L. (s/f). *Desarrollo del pensamiento crítico: su relación con la comprensión de la lectura y otras áreas del currículo de educación básica.* Proyecto DIUC 160/82. Santiago, Chile:

- Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Serna, J., y Díaz, J. (2014). Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 25, 165-180. Recuperado de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/3376/3029](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/3376/3029)
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. Universidad del Valle. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ling/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE (MIE).
- Torres, A. (2017). Leer y escribir en la universidad: una experiencia desde una concepción no instrumental. *Estudios Pedagógicos XLIII*, (1), 311-329. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art18.pdf>
- Vidal, D. y Manriquez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45 (177), 95-118. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/revsu/v45n177/0185-2760-resu-45-177-00095.pdf>
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Barcelona: Anthropos.

## ARTICULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Fecha de presentación: 10-01-2020 Fecha de aceptación: 05-05-2020 Fecha de publicación: 6-7-2020

### LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS BASADA EN LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

### TEACHING ENGLISH BASED ON THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Lydia Rosa Ríos-Rodríguez<sup>1</sup>, Magalys Fernández-Quesada<sup>2</sup>, María Elena Ríos-Rodríguez<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Licenciada en Cibernética-Matemática, Doctor en Ciencias Técnicas, Profesora Titular, Departamento de Informática, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba. Correo: lidia@uniss.edu.cu ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5176-931X> <sup>2</sup> Licenciada en Lengua Inglesa, Máster en Ciencias de la Educación, Profesora Asistente, Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba. Correo: mafer@uniss.edu.cu. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3774-7530> <sup>3</sup> Dra. en Medicina, Especialista Primer Grado en Medicina General Integral, Especialista Primer Grado en Oftalmología. Máster en Longevidad Satisfactoria. Profesora Asistente, Departamento de Servicio de Oculoplastia, Hospital Provincial Camilo Cienfuegos de Sancti Spíritus, Cuba, Correo: [marielena@infomed.edu.cu](mailto:marielena@infomed.edu.cu). ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6121-8968>

---

#### ¿Cómo citar este artículo?

Ríos Rodríguez, L.R., Fernández Quesada, M., Ríos Rodríguez, M. R (julio-octubre, 2020). La enseñanza del inglés basada en las tecnologías de la información y la comunicación. *Pedagogía y Sociedad*, 23(58), 121-144. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1028>

---

#### RESUMEN

Hacia el perfeccionamiento de la enseñanza del idioma inglés se dirigen hoy importantes transformaciones en la Educación Superior Cubana, las que se

sustentan, entre otros aspectos, en un mayor y mejor uso de los recursos tecnológicos disponibles. La presente investigación tiene como objetivo hacer una

revisión bibliográfica sobre el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, que permita valorar alternativas para implementar en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, de modo que alumnos y profesores puedan diversificar las herramientas informáticas a su alcance. Se tomaron en cuenta investigaciones correspondientes a la última década, priorizando las de los últimos 5 años.

**Palabras clave:** destrezas lingüísticas; enseñanza del idioma inglés; inglés como lengua extranjera; proceso de enseñanza aprendizaje; TIC en la enseñanza

---

## ABSTRACT

The improvement of English language teaching process is the target of important transformations in the Cuban Higher Education System, mostly based on a better use of the available technologies. Objective: This research aims at doing a bibliographic review of the use of Information and Communication Technologies (ICT) in the English language teaching learning process in order to suggest some alternatives for the students and professors of José Martí Pérez

University in Sancti Spíritus to efficiently use the available technological tools. This research involved the study of papers from the last decade, prioritizing those from the last five years.

**Keywords:** English language teaching; English as a foreign language; ICT in English language teaching; Linguistic Skills; Teaching Learning Process

## INTRODUCCIÓN

El idioma inglés tiene hoy en día una posición privilegiada en el mundo, debido a la globalización y al desarrollo de las telecomunicaciones; su aprendizaje se ha convertido en un elemento clave para el éxito académico, económico, tecnológico-científico e incluso social. Sin embargo, existen serias dificultades para aprenderlo como lengua extranjera, los estudiantes no alcanzan los estándares mínimos requeridos para comunicarse. Esta situación nos hace pensar que el desarrollo de las destrezas lingüísticas es muy limitado (Torres & Yépez, 2018).

La enseñanza de una lengua extranjera requiere prácticas pedagógicas, acordes al momento en que se está viviendo el día a día y es por eso que la tecnología no puede quedar fuera de este contexto de enseñanza (Cocoma & Orjuela, 2017).

En Cuba la enseñanza del inglés es una necesidad y prioridad del gobierno porque facilita la participación en eventos internacionales, el desarrollo del turismo, el acceso a bibliografía actualizada y la realización de planes de cooperación con otros países en las áreas de salud, educación, tecnología, deporte y cultura, entre otras. Para ello, se enseña el inglés con fines profesionales y académicos con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa en lengua inglesa, como vía para asegurar la calidad de las competencias profesionales de los graduados, desarrollar en los alumnos la sensibilidad lingüística, la cultura general integral, los procesos del pensamiento y los valores humanos como la solidaridad y el humanismo, entre otros (Gómez, Acosta-Padrón, & Alfonso, 2016).

En aras de obtener egresados con un alto dominio de esta lengua, la educación superior cubana lleva a cabo profundas transformaciones en la enseñanza del idioma inglés, las cuales se caracterizan por otorgar mayor grado de autonomía e independencia a los estudiantes para gestionar su aprendizaje.

Al mismo tiempo la dirección de Informatización del Ministerio de Educación Superior en Cuba, se ha propuesto hacer de la virtualización un instrumento al

servicio de la universidad. Para ello se han provisto las universidades de modernos laboratorios con los recursos necesarios para producir herramientas tecnológicas con el objetivo de favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de todas las asignaturas. Sin embargo, en no pocos casos se desaprovechan muchas posibilidades de estos recursos, o se aprovechan para elaborar productos que los docentes prefieren no utilizar por múltiples causas.

Particularmente en la Universidad de Sancti Spíritus, "José Martí Pérez", son mayoría las asignaturas con presencia en la plataforma de teleformación MOODLE, entre las que se encuentran las relacionadas con el idioma inglés. Un estudio recientemente realizado por una de las autoras revela que predominan los textos, las presentaciones en Power Point y los videos como herramientas de consulta o medios para que los educandos se apropien de determinados conocimientos, sin embargo, numerosas investigaciones refieren experiencias exitosas que involucran a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Con el **objetivo** de hacer una revisión bibliográfica sobre este tema, que permita valorar alternativas para

implementar en la UNISS, se lleva a cabo esta investigación.

## DESARROLLO

Incontables resultan las aplicaciones de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el campo de la enseñanza en cualquiera de sus niveles y áreas del conocimiento. Los recorridos virtuales, la robótica educativa, los MOOC, el aula invertida, el aprendizaje móvil y la web 2.0 son sólo algunas de ellas.

Asimismo, los programas de simulación de situaciones reales, los ficheros de audio, las bibliotecas virtuales y los innumerables sistemas de búsquedas, permiten cambiar la forma de gestionar el conocimiento hacia una forma más dinámica e interactiva. Todos ellos también pueden ser aprovechados para el proceso de orientación del aprendizaje del idioma inglés (Ibañez & Castillo, 2012).

### **Las TIC en la enseñanza del idioma inglés.**

Sin dudas la implicación de las TIC en la enseñanza del inglés es, al mismo tiempo, una necesidad del momento histórico en que se vive, un modo de acercar la enseñanza a las preferencias de los estudiantes y el motor que impulsa novedosas transformaciones en el área

formativa. En este sentido (Pizarro & Cordero, 2013) agregan que el recurso tecnológico debe ser adaptado de acuerdo con el contexto social, humano y metodológico.

Actualmente, docentes y estudiantes tienen a su disposición productos de la tecnología cuyo surgimiento se enmarca antes del desarrollo de internet y otros que deben su aparición a esta red. Entre los del primer tipo se encuentra la televisión.

Muchos son los ejemplos de utilización de la televisión con fines educativos en Cuba. Particularmente para la educación superior se diseñaron varios cursos que sustentaron el programa Universidad para todos, entre los que se encontraban algunos de inglés. Texidor, Reyes, Berry, & Cisnero, (2017) Proponen otra forma novedosa de aprovechar las TIC a partir de que ellas permiten con gran facilidad grabar series televisivas transmitidas de manera comercial y con la ayuda de esta tecnología, hacer una labor de edición que la convierta en materiales de enseñanza. La televisión cubana trasmite muchas horas de series de temas médicos como Doctor House, Grey's Anatomy, ER, Saving Hope, Code Black, y otras que, además del idioma, presentan la cultura general y médica de otros países. La imaginación del personal docente, su calificación y su experiencia le permite

convertir estas series en un material docente de alto valor instructivo y educativo.

Entre los recursos que surgieron con el desarrollo de internet, se encuentran los que pudieran considerarse de utilización inmediata o sea aquellos que se pueden emplear tal cual son.

### **Recursos TIC de utilización directa en la enseñanza del idioma inglés.**

Las conversaciones electrónicas forman parte de un grupo de posibilidades que ofrecen las TIC, a las que se puede tener acceso sin grandes recursos ni esfuerzos en términos de desarrollo de software. La observación directa al proceder de los educandos permite afirmar que se cuentan entre sus modos de comunicación preferidos, sin embargo, pocas veces se utilizan en favor del proceso de enseñanza-aprendizaje. En opinión de Pérez (2003), Ibañez & Castillo (2012) estas pueden proveer un ambiente relajado y positivo donde los estudiantes se sienten más libres para conversar en la lengua extranjera. Además, por el mismo contexto de los temas sin restricciones a tratar, los estudiantes se motivan a buscar palabras nuevas para interactuar con mayor facilidad expresando así sus sentimientos, gustos, planes, experiencias y preocupaciones, lo

cual no sucede en el aula de clase tradicional.

En este sentido, el blog se consolida como una de las herramientas más utilizadas para expresar opiniones, criterios, puntos de vista, entre otros aspectos, además de permitir la exposición de resultados, trabajos y contenido de forma general. Arseguet & Renau (2014) hacen referencia a la práctica de la escritura en la lengua inglesa en una comunidad de aprendizaje a través de un blog educativo. En esta investigación combinan la competencia digital y la competencia cultural con el fin de practicar las habilidades de escritura. A través del blog se propone un cambio de roles, los estudiantes ya no escriben sólo para el profesor, sino también para sus compañeros de clase e incluso para cualquier persona que lee el blog. Además, los educandos no sólo se retroalimentan del profesor, sino también de sus compañeros de clase. Los resultados muestran que los estudiantes disfrutaron de este cambio de roles y que prefieren trabajar con el blog, más que con los materiales tradicionales.

Por su parte Ibañez & Castillo (2012) resaltan lo valioso que resultó colocar un foro de ayuda o asistencia académica en línea para cada unidad de la asignatura Inglés Instrumental del Diplomado Analista

Documentalista, que se desarrolla de manera semipresencial, con el apoyo del entorno virtual de aprendizaje de la Universidad de Carabobo. El foro fomentó la comunicación entre el docente y los estudiantes y entre los mismos estudiantes. Esto permitió que las inquietudes, dudas o cualquier tipo de pregunta se solventaran antes del próximo encuentro presencial y se optimizara el tiempo de producción de los estudiantes.

Pizarro & Cordero (2013) sugieren las siguientes herramientas tecnológicas de fácil manejo para el desarrollo de habilidades lingüísticas:

a. Skype. Esta es una de las herramientas tecnológicas más utilizadas por los hablantes nativos y no nativos de una lengua. Funciona como un método para establecer vínculos entre individuos de diferentes países cuyo único objetivo es poder aprender y practicar la lengua meta, de modo oral. Además, esta es una forma de aprender no solamente la lengua en una manera informal, sino también permite comprender y recurrir a frases idiosincráticas de una lengua.

b. Foros. El uso de foros como una herramienta para poder discutir en una forma escrita sobre temas relacionados con el curso resulta interesante para los

educandos. Esto ayuda al empleo de la gramática en una forma contextualizada y permite el intercambio de ideas entre los diferentes participantes.

c. Blogs. A través de los blogs, los estudiantes son capaces de interactuar con hablantes nativos o aprendices de una lengua extranjera. Como resultado, ellos podrán usar un estilo escrito más informal de acuerdo con el grupo.

d. Movie/Video creators. Esta herramienta permite que los estudiantes en forma grupal o individual realicen películas o videos. Esto potencia el desarrollo de habilidades escritas y orales, al escribir diálogos o realizar grabaciones. Además, los aprendices podrán escuchar diálogos pronunciados en diferentes dialectos, lo cual ampliará su variabilidad dialectal y su cultura en general sobre hablantes de la lengua inglesa.

e. Youtube. Esta herramienta es una de las formas más populares de aprender y divulgar una lengua y sus diferentes variaciones dialectales. Sus ventajas son el poder lograr que un mensaje en la lengua meta, sea transmitido en un tiempo corto y sea recibido por una gran cantidad de usuarios de la red. Por medio de esta herramienta, los estudiantes pueden desarrollar habilidades en el uso del

lenguaje corporal, técnicas de conversación, compartir el resultado de una investigación y compartir problemas que aprendices de una segunda lengua enfrentan en su proceso de aprendizaje. Finalmente, esta puede servir como una forma de crear un entorno más actualizado del uso de la lengua meta y su proceso de aprendizaje.

Otro de los recursos de la Web 2.0 útil y popular en la enseñanza de lenguas extranjeras es el podcast. A través de la creación de podcasts, los estudiantes, además de mejorar su competencia lingüística, también adquieren entrenamiento en el uso de las TIC (Chacón & Pérez, 2011).

A través de la Internet o de equipos de grabación se crean y publican grabaciones de audio. Estas grabaciones pueden seguir un guion o ser improvisadas; Los archivos de audio, una vez en la red, pueden funcionar como un «radio» y ser descargados a computadoras personales, así como a CDs o aparatos portátiles (MP3 o MP4) y ser escuchados tantas veces como sea interés del oyente en el sitio y hora de su conveniencia. Stanley (2005) menciona tres tipos de podcast en la enseñanza de lenguas:

a) podcast auténtico: normalmente está grabado por hablantes nativos del idioma y no ha sido creado con fines educativos.

b) podcast del profesor: es elaborado por el docente para sus propios estudiantes.

c) podcast del estudiante: es creado por los propios estudiantes, con la ayuda del docente con el propósito de desarrollar las habilidades de expresión y comprensión oral.

### **Recursos TIC elaborados para la enseñanza del idioma inglés.**

Desde su surgimiento las computadoras se utilizaron para confeccionar programas con fines educativos. El desarrollo de las TIC también ha incentivado el perfeccionamiento de estos programas, dotándolos de modernas posibilidades, funcionalidades y formatos para la enseñanza y el aprendizaje.

Esta realidad ha tenido su expresión también para el idioma inglés, software multimedia, juegos serios, dialogantes virtuales, generadores de ejercicios y herramientas para la gestión de información en este idioma son algunos ejemplos.

### **Software educativo multimedia**

SoundsMedia: es un software educativo multimedia en función del proceso enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras –en este caso, el inglés-, el cual se nutre del contenido del curso de pronunciación de la lengua inglesa -Curso introductorio a la fonética y la fonología- impartido a los estudiantes de los diplomados de Servicio Exterior del Instituto Superior de Relaciones Internacionales (ISRI) de Cuba. Se basa en un conjunto de herramientas informáticas que, de forma combinadas y didácticamente planificadas y diseñadas, presentan información en forma de texto, gráfico, audio y video, contribuyendo a un aprendizaje desarrollador y a la independencia y autonomía del estudiante.

Concebido para la enseñanza a distancia de la pronunciación del inglés como lengua extranjera SoundsMedia tiene como objetivos generales:

1. Contribuir al desarrollo de la pronunciación –competencia fonética - a través de la discriminación, repetición y corrección de los sonidos de la variante norteamericana del inglés.

2. Contribuir a la familiarización con los símbolos fonéticos de los sonidos vocálicos, sonidos consonánticos,

diptongos, alófonos más frecuentes de la variante norteamericana del inglés.

3. Contribuir al conocimiento y uso correcto de los elementos suprasegmentales: entonación, ritmo, acento.

4. Contribuir al conocimiento general sobre la pronunciación de las diferentes variantes del inglés a nivel mundial (Salermo, 2010).

### **Juegos serios**

Igualmente interesante resulta la propuesta de un juego serio como herramienta didáctica para la atención a la diversidad étnica intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la educación superior ecuatoriana (Bonilla & Tolozano, 2018).

El referido juego serio se denomina “Learn English Playing and be yourself...” y recoge información por temas como historia, geografía, entretenimiento, cocina, cultura general y penitencias de diferentes etnias, lo que permite el alumno conocer acerca de costumbres y cultura de sus compañeros de aula al mismo tiempo que aprenden inglés.

### **Dialogantes virtuales**

Los dialogantes virtuales o chatbots son programas informáticos que utilizan técnicas de procesamiento de lenguaje

natural en un sistema de preguntas y respuestas. La finalidad de dichos programas es simular un diálogo inteligente con un interlocutor humano, lo que se implementa mediante la comunicación a través de mensajes de texto y/o voz (Sánchez Solís, 2018).

Según este mismo autor, los dialogantes virtuales pueden ser utilizados como herramientas lúdicas para ejercitar las habilidades de escritura y expresión oral en idioma inglés. Ellos son capaces de reconocer ciertas palabras, frases o construcciones gramaticales y reaccionan en consecuencia.

### **Generadores de ejercicios de inglés**

Los generadores de ejercicios de idiomas son de amplio uso tanto en el diseño de aplicaciones multimedia y cursos de enseñanza a distancia como en la práctica docente cotidiana en entornos más ortodoxos.

Sánchez (2010) presenta a MULTIPAG una aplicación destinada a la generación, en modos "automático" y "semi-automático", de hasta veintiséis ejercicios útiles para estudiantes de inglés (18 en modo automático y 8 en semi-automático). Los ejercicios abarcan áreas tales como vocabulario, gramática, ortografía y redacción.

MULTIPAG permite que el profesor (o estudiante) construya, en un instante, sus propios ejercicios - usando para ello textos relacionados con su esfera de trabajo o interés, por lo que su sesión de ejercitación se desarrollará dentro de un contexto afín a sus preferencias o necesidades temáticas.

Los ejercicios generados no contienen elementos estresantes (conteos regresivos, retroalimentaciones explícitas u otros), sino que simplemente permiten al estudiante comparar por sí mismo, su ejecución con la solución correcta - que muchas veces aparecerá con marcas para ayudar la operación de revisión. Si el estudiante desea tener una evaluación, la página le ofrece dos maneras diferentes de autoevaluarse: por tiempo y por aciertos.

### **Herramienta para la gestión de información en idioma inglés**

Hidalgo, Batista, & Garrido (2014) presentan una herramienta informática para gestionar la información en idioma inglés en los centros de auto-aprendizaje y servicios de idiomas extranjeros, como premisa de la gestión del conocimiento, a partir del desarrollo de competencias genéricas de gran significación para el ingeniero en Ciencias Informáticas. La herramienta guía al estudiante para que pueda tomar una posición activa con

respecto a la información que necesita para solucionar problemas propios de su perfil.

La referida herramienta informática brinda un sistema de asesoría por el profesor de inglés y por los profesores de la especialidad, que permite evaluar las competencias genéricas siguientes:

- búsqueda, procesamiento y análisis de la información proveniente de diferentes fuentes,
- capacidad de comunicación en un segundo idioma,
- capacidad de comunicación oral y escrita,
- habilidad para trabajar de forma autónoma.

### **Formas no tradicionales de enseñar y aprender inglés a partir del uso de las TIC.**

Existe consenso en los autores consultados en que la utilización de novedosos medios para llevar el conocimiento a los estudiantes ha dado lugar a nuevas formas de enseñar y aprender, lo que respalda modelos y metodologías de enseñanza-aprendizaje que difieren de las tradicionales.

#### **Tutorías on-line**

Andrade (2016) presenta el aporte de ocho tutorías on-line, que tuvieron en el proceso

de aprendizaje del inglés fuera del aula en cinco estudiantes de una escuela en Guayaquil.

Las ocho clases se impartieron durante cuatro semanas en un aula virtual y con el uso de presentaciones de PowerPoint, juegos, videos de YouTube y contenido de terceros diseñados para la enseñanza del inglés.

Al finalizar las tutorías se entrevistó a los estudiantes y a sus padres, quienes manifestaron estar complacidos con estas y expresaron que las clases on-line parecieron novedosas y de mucha ayuda para el aprendizaje del inglés.

#### **Aprendizaje cooperativo**

El impacto de una estrategia que combina el aprendizaje cooperativo y tecnologías de la información y comunicación para mejorar el aprendizaje del idioma inglés es dada a conocer por (Torres & Yépez, 2018). En este caso la población de estudio la conformaron 32 estudiantes pertenecientes al tercer nivel de Inglés de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Chimborazo en Ecuador. Por medio de un análisis cuasi experimental se conoció el desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua: escuchar, leer, hablar y escribir y las dos áreas lingüísticas: gramática y vocabulario. Los resultados analizados a

través de la prueba T de Student evidencian que los estudiantes mejoraron el aprendizaje del idioma inglés.

Los mismos autores señalan como ventaja de la cooperación a través de las TIC, la flexibilidad de tiempo para ofrecer y recibir explicaciones o cuestionamientos no solo de parte del docente tutor sino de sus compañeros de equipo incluso fuera de las horas de clase.

### **Entornos virtuales de aprendizaje**

La Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI), es una de las entidades líderes en Cuba en la aplicación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de diferentes asignaturas, así como en el desarrollo de herramientas computacionales con estos fines.

Novedosa resulta la propuesta de un grupo de investigadores de esta universidad consistente en una metodología para el desarrollo de la expresión oral en inglés apoyada en un entorno virtual 3D (EV3D). Dicha metodología, se basa en el estudio-trabajo independiente, mediante el cual los alumnos adquieren los conocimientos y desarrollan sus habilidades lingüísticas. Posee cinco etapas: preparación-planificación, orientación-motivación, ejecución-dirección-seguimiento, control y

evaluación (Ricardo, Martínez, & Cuba, 2018).

También en la UCI se desarrolló una experiencia que consistió en impartir la asignatura Idioma Extranjero V, aprovechando las posibilidades pedagógicas que ofrecen diferentes recursos y actividades de la plataforma Moodle. Algunas de las actividades que se incorporaron en el proceso de intervención de la experiencia fueron: el diario, el foro, el taller, la tarea, el diálogo privado y las wikis.

Sobre el diario apunta Patterson (2012) que, al ser una actividad privada, no puede ser visto por otros estudiantes, por lo que fue aprovechado para la atención a diferencias individuales. Este recurso permitió una retroalimentación constante entre los estudiantes y la profesora.

Mientras que el foro favoreció la creación de condiciones para la interacción y la colaboración, para que el aprendizaje fuera una experiencia colectiva. El autor destaca que los estudiantes participaban en los foros sin mucho temor a la crítica y en algunos casos hasta reclamaban la retroalimentación por parte del docente.

La incorporación del taller hizo posible que los estudiantes realizaran la coevaluación de sus compañeros, lo cual resulta

necesario para que estos puedan desarrollar también sus propias estrategias de autocorrección y autocontrol. Los estudiantes consideraron esta posibilidad como algo positivo.

Por otra parte, Clavijo & Quintero (2012) exponen una interesante experiencia en la formación de docentes en la especialidad Inglés mediante un ambiente virtual desarrollado con [www.ourdigitalculture.org](http://www.ourdigitalculture.org) que tuvo entre sus objetivos:

1. Implementar actividades pedagógicas que promuevan el uso del idioma inglés con fines auténticos de comunicación, mediado por las TIC.
2. Estimular en los estudiantes el uso de la escritura como una forma de expresar, exponer y argumentar sus ideas.
3. Ofrecer un espacio virtual en el que, los estudiantes puedan compartir y expresar libremente sus gustos e intereses con otras personas del salón de clase y de otros países.

Los resultados que se obtuvieron permitieron concluir que este tipo de pedagogía, que promueve la participación y la comunicación entre los aprendices en un ambiente virtual, favorece el aprendizaje colaborativo, el desarrollo de competencias

de escritura y comunicación en inglés como lengua extranjera y el desarrollo de competencias en TIC.

Por otra parte, apuntan los autores que los blogs representaron la más valiosa fuente de información para la investigación, ya que fueron los espacios creados por los estudiantes y permitieron a los investigadores examinar las transformaciones que estos hicieron a sus textos a lo largo de la intervención pedagógica.

### **El aula invertida o flipped classroom en la enseñanza del idioma inglés**

El flipped classroom o aula invertida es una nueva forma de organizar y ejecutar las actividades dentro y fuera del aula. Partiendo de la base de que la educación no se limita únicamente al aula, este modelo no se basa en las horas que los estudiantes permanecen en el centro educativo, sino en las horas que pueden dedicar al estudio fuera de este (Ríos, Martín, & Sánchez, 2018) y al apoyo que pueden obtener de las TIC.

La aplicación de la enseñanza invertida en el aprendizaje de una lengua extranjera, permite al personal académico asignar la teoría y los contenidos propios de cualquier programa para su estudio de forma remota,

y su aplicación y práctica en el aula, facilitándole la preparación de actividades mejor enfocadas a los objetivos del curso. Por otro lado, permite al sujeto que aprende, revisar los contenidos gramaticales, léxicos y sintácticos propios de la lengua estudiada de forma que pueda llegar a la clase con algún conocimiento previo y así podrá aclarar posibles dudas y maximizar su tiempo de producción en la lengua meta (Santiago, 2015), (Cordero & Núñez, 2017).

Al mismo tiempo, esta metodología en la enseñanza del idioma inglés permite una mejor gestión del tiempo para que los estudiantes realicen ejercicios en grupo y prácticas colaborativas que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa. La parte presencial se convierte en un espacio para el desarrollo de la habilidad comunicativa mediante la ejercitación y la experiencia (Rodríguez, de Jubera, Campión & de Luis, 2016)

Una clase de inglés invertida es diferente a cualquier otra que utiliza este tipo de enfoque debido a los estándares ingleses, (especialmente los del Marco Común Europeo), por lo que es importante que el profesorado al implementarla piense en ella como “una oportunidad de aprendizaje diferente para el estudiantado” (Cordero & Núñez, 2017).

Esta misma fuente revela la aplicación de la metodología enseñanza invertida o flipped teaching, en el curso de inglés integrado para otras especialidades en la Universidad Nacional de Costa Rica, durante 210 horas lectivas distribuidas en 17 semanas de estudio. Para realizar este proceso, y con el fin de motivar a los estudiantes, se conversó con ellos y se explicaron los principios de una enseñanza invertida, los ejercicios en inglés que realizarían, los procedimientos que seguirían durante las lecciones y el tiempo en que estarían trabajando con esta metodología innovadora. Posteriormente se procedió con las actividades de mediación donde se utilizaron algunas herramientas TIC, tales como blog, videos en Youtube y Wikis. Estas actividades siempre se complementaron con discusiones en clase, análisis de textos, conversaciones en grupos y debates, entre otros.

Al terminar el tiempo de clases los participantes en la investigación concluyeron que el empleo de la metodología de la enseñanza invertida contribuyó al fortalecimiento del pensamiento crítico, al desarrollo de espacios de formación autónoma, al reforzamiento de habilidades y competencias, a la identificación de debilidades propias, al redireccionamiento

de la instrucción y al apoyo individual y personalizado, así como a una interacción estudiante-docente y estudiante-estudiante más oportuna y eficaz.

Al mismo tiempo concluyeron que resultó ser una metodología innovadora que promovió un ambiente diferente de clase, donde el grupo de estudiantes participaba e interactuaba activamente y hacían uso de las experiencias, competencias y habilidades particulares de cada integrante para resolver las situaciones que se presentaban, encausar el nuevo conocimiento que adquirirían y ser parte de su proceso de aprendizaje (Cordero & Núñez, 2017).

Por su lado Ruiz-Robles (2016) reporta un estudio en el que intervinieron 68 estudiantes de una escuela pública de la ciudad de Barranquilla, Colombia y tuvo como objetivo principal determinar la efectividad del aula invertida para incrementar la motivación de los estudiantes en un curso de nivel pre-intermedio de inglés como lengua extranjera. La variable independiente fue el uso del flipped classroom como estrategia instruccional, mientras que la dependiente fue el nivel de motivación por el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la cual fue medida a través de un escalamiento tipo Likert adaptado y previamente

validado. Este instrumento fue administrado antes y después de la intervención, la información obtenida fue analizada con el soporte de un software de análisis cuantitativo y la definición de significancias estadísticas mediante el cálculo T de Student. Estos procesos permitieron concluir que el uso del flipped classroom aumentó la motivación por el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la población objeto de análisis.

Otro estudio con el objetivo de describir la percepción de los estudiantes acerca de la incorporación de la metodología flipped classroom en la asignatura de Inglés Comunicacional en las carreras de Arquitectura e Ingeniería Civil Química, en una universidad pública en la región del Biobío en Chile, arrojó una percepción positiva por parte del estudiantado de la posibilidad de visualizar videos, antes de la clase, para apropiarse del contenido y aplicarlo en el aula, ya que pueden detenerlo, adelantarlos y atrasarlos cuantas veces lo deseen, permitiendo con ello una mejor comprensión del contenido y un ajuste de la metodología a los distintos ritmos y estilo de aprendizaje de los estudiantes. También manifestaron que el uso de este recurso aumenta la motivación por aprender inglés, además, los estudiantes destacaron que esta

metodología, acentúa la práctica del idioma de modo independiente, así como que propicia un incremento del aprendizaje en comparación con otras experiencias metodológicas tradicionales (Aguayo, Bravo, Nocetti, Sarabia, & Aburto, 2019).

### Aplicaciones para dispositivos móviles

Según (Mosquera, 2017) en el caso del inglés, usar aplicaciones que influyan de forma positiva en las cuatro destrezas de la lengua, mejorando tanto la expresión oral como la escrita, junto a la comprensión lectora y auditiva resulta conveniente. Destaca **siete aplicaciones gratuitas** para dispositivos *Android*, que pueden descargarse desde *Google Play*, Ellas son:

- *Word reference*: Es un diccionario que incluye la opción de escuchar las palabras, además de poder ver su transcripción fonética y de ofrecer ejemplos de su uso en oraciones.
- *Spelling City*: Esta aplicación se creó como herramienta de aprendizaje en la escuela. Los docentes introducen las listas de vocabulario estudiadas en clase y la aplicación crea distintos juegos para que los estudiantes puedan repasar de manera dinámica y divertida. Estos también pueden crear juegos para sus compañeros.
- *LearnMatch*: Es un juego que permite a los estudiantes competir entre ellos para ver quién contesta más preguntas correctamente en el menor tiempo. Las preguntas incluyen palabras en contexto, traducir al español, seleccionar la palabra correcta o escribir la palabra que escuchan, mejorando así su comprensión oral.
- *Pictoword*: Es una aplicación especialmente diseñada para los alumnos con una mayor inteligencia visual, los estudiantes deben leer una serie de imágenes para poder crear una palabra o expresión. Constituye una oportunidad para incentivar actividades en pareja, ya que permite jugar individualmente o con un compañero.
- *Words with Friends*: Permite a los alumnos jugar y competir entre ellos mejorando sus habilidades lingüísticas. Los estudiantes deben crear palabras en inglés mediante las letras que la aplicación proporciona. El juego puede motivarles, suponiendo la continuación del aprendizaje más allá del aula.
- Aprende vocabulario en inglés: Esta aplicación permite mejorar el

vocabulario de los alumnos integrando las cuatro habilidades lingüísticas. El juego propone un punto de partida básico, para ir progresando hacia niveles más avanzados. Además, se puede usar como un diccionario portátil, ya que todas las palabras quedan registradas en listas temáticas e imágenes. El uso de esta aplicación no requiere internet.

- Aprende palabras en inglés: Incluye más de diez mil palabras, con diferentes niveles de dificultad, contiene imágenes y audio. Ofrece la posibilidad de emplear solo el audio, para poder escuchar las lecciones mientras se realiza otra actividad.

### **Limitaciones en el uso de las TIC para la enseñanza del inglés.**

En la enseñanza del idioma inglés, con herramientas tecnológicas, se pueden hallar dificultades, algunas de ellas comunes a otras materias. Entre las más frecuentes se encuentran:

- Inadecuada infraestructura (Cocoma & Orjuela, 2017), incide desfavorablemente en la visualización de los recursos (Martínez & Esquivel, 2017) y

afecta las tutorías. (Andrade, 2016).

- Falta de preparación de los docentes para usar medios tecnológicos en el proceso de aprendizaje (Cocoma & Orjuela, 2017).
- Falta de tiempo de los docentes para concebir el uso de estas herramientas.
- Tendencia a utilizar las menos complejas.
- Retos metodológicos de su implementación (Torres & Yépez, 2018).
- Las actividades extracurriculares con TIC, requieren de un esfuerzo logístico adicional por parte de los estudiantes que no siempre es posible conseguir (Chacón & Pérez, 2011).
- El seguimiento continuo y personalizado que debe hacer el docente a través de las herramientas virtuales para que se produzcan resultados óptimos en el aprendizaje (Torres & Yépez, 2018).
- Dificultad con el acceso a la Internet, y a recursos tales como grabadores y cámaras (Chacón & Pérez, 2011).

- La utilización de software o programas especializados para la enseñanza de una lengua requiere que el personal docente tenga un conocimiento previo de estos y de su manejo en el salón de clase, lo que no siempre se garantiza (Pizarro & Cordero, 2013).

### **Preparación de los docentes para enseñar inglés con tecnología**

La cultura académica de los profesores de Idiomas, por tradición incluye el uso de la tecnología como herramienta docente. Los casetes y radio grabadoras, por ejemplo, han acompañado a los profesores de Idiomas en sus clases y se han integrado como herramientas complementarias, que más que competir con el tiempo que el currículum demanda, sirven para fines específicos como llevar la voz de un nativo parlante al salón de clases. De igual manera, la aceptación y el uso de videos, de discos compactos interactivos y más recientemente, de pizarrones digitalizados, proyectores y tabletas, hacen del docente de Idiomas un individuo proclive al uso y revestimiento de sus prácticas académicas con tecnología digital complementaria (Ramírez, Casillas, & Contreras, 2014).

Sin embargo, en la literatura revisada se aprecia consenso en cuanto a que no todos

los docentes, entre los que se incluyen quienes imparten alguna asignatura relacionada con el idioma inglés, los que poseen los conocimientos necesarios para enseñar y evaluar mediante modernas tecnologías. Factores como la edad, el sexo, la integridad física y los recursos económicos, entre otros, influyen en la llamada brecha digital.

El uso de TIC por parte de la mayoría de los profesores continúa siendo rudimentario y no refleja una evolución o cambio con el uso que daban los profesores hace una década. Esto es probablemente debido a la falta de capacitación apropiada y una estructuración curricular que incentive más la inclusión de TIC en el aula (Salazar & Ramírez, 2017).

En este sentido Arias Soto (2012) apunta que las nuevas modalidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje están exigiendo de los docentes un cambio de prácticas, pero también de conocimiento y concepciones acerca de su propio papel como docente, de su propia identidad profesional, de su concepción del tiempo y de la tarea profesional.

Por esta razón los centros de educación superior en que se imparten carreras de enseñanza de lengua requieren que la formación docente se actualice y maneje

recursos tecnológicos innovadores y versátiles. Por consiguiente, este requerimiento continuo hacia la actualización y conversión tecnológica de los profesores deberá estar acompañado de estrategias que les permitan desarrollar sus habilidades para enfrentar la gran tarea de planear clases que incorporen las TIC en el aula. Además, se les debe capacitar para poder enfrentar las barreras tecnológicas y lo cambiante de esta área (Pizarro & Cordero, 2013).

Las autoras concuerdan con Salazar & Ramírez (2017) en que los usos de las TIC más frecuentes por los profesores, son para presentar contenido a los alumnos, para dar información en formato digital y para obtener material o información para sus clases.

Solís & Solano (2013) revelan un estudio realizado en la Universidad de Murcia con profesores de inglés noveles, entiéndase por estos, a profesores graduados en el curso 2009-2010 y que se encontraban trabajando como docentes en el 2010-2011 en educación primaria. El cual arrojó que pocos incluyen el uso de las TIC en su planificación docente, sino que recurren a ellas de forma aleatoria e indiscriminada, sin realizar una reflexión crítica sobre su integración curricular, seleccionando la herramienta sin tener en cuenta

previamente la tarea a desarrollar. En este caso, se aprecia que perciben las TIC más como un fin que como un medio.

Por otra parte, es notable la falta de creatividad y capacidad de innovación para que los docentes planteen situaciones de aprendizaje auténticas y diseñen recursos didácticos adaptados al contexto y a los fines.

En consonancia con estos autores, Salazar & Ramírez (2017) afirman que, durante un experimento realizado, los profesores mostraron, que un mayor uso de TIC requería poco o nulo adiestramiento, así como aquellas que tienen un mayor tiempo de existencia. Por otra parte, las TIC menos usadas (o no utilizadas) son programas o sitios más nuevos.

Los docentes deben conocer que las TIC motivan al estudiante a reconocer el idioma inglés como un medio de comunicación y herramienta imprescindible de acceso a fuentes de información. Posibilitan el diseño y la elaboración de un gran número de materiales complementarios, permiten diseñar procesos de evaluación individualizada y establecen la auto-evaluación como recurso didáctico. De igual manera facilitan el diseño de programas que se adapten al estilo de aprendizaje del estudiante. Con el uso de

las TIC se materializa el principio de "aprender a aprender", ya que se centra en la autonomía del estudiante en el aula y fuera de ella. El estudiante escucha su propia intervención y puede chequear sus errores por medio de la retroalimentación. El nivel de motivación es significativamente superior cuando se emplean las TIC, ya que se abre un abanico de posibilidades para el usuario al interactuar con los distintos recursos. El alumno es un aprendiz activo, pues controla su proceso de aprendizaje lingüístico, fortalece y estimula el estudio independiente. Las TIC facilitan el contacto entre alumnos y profesores, lo cual da la posibilidad de plantear y aclarar dudas, de intercambiar ideas y de debatir, facilitan además, el desarrollo de habilidades lingüísticas como la comprensión de lectura, la comprensión auditiva, la expresión oral y la expresión escrita (Arteaga, 2011).

Si el profesorado no está preparado para este reto, no podrá cumplir con su nuevo rol que implica, entre otros, los siguientes cambios:

- Poseer habilidades tecnológicas para diseñar ambientes de aprendizaje apropiados para el estudiante, teniendo en cuenta que el mundo actual gira alrededor de las TIC y que los estudiantes algunas veces están más preparados en temas de

tecnología, que los mismos docentes, debido a que la utilizan en su vida diaria para comunicarse con amigos, formar redes sociales, hacer trabajos de investigación, entre otras actividades.

- Ser facilitador de procesos de aprendizaje y como tal, pasar a ser un tutor que realiza un seguimiento a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y que realimenta su desempeño.

- Posibilitar la creación de espacios para la interacción, dado que las nuevas y diversas formas de comunicación propiciadas por las tecnologías han cambiado la manera como se relacionan los seres humanos a través de herramientas de la red, tanto asincrónicas como sincrónicas. (Arias Soto 2012).

## CONCLUSIONES

Se realizó una revisión de los artículos publicados relacionados con el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la enseñanza del idioma inglés, en los últimos diez años en revistas seleccionadas, así como ponencias presentadas en eventos internacionales de reconocido prestigio.

Los estudios encaminados a la enseñanza del idioma inglés, como lengua extranjera, concuerdan en que el uso de medios

basados en las TIC es un requerimiento del momento que se está viviendo.

Existe una amplia variedad de recursos informáticos que pueden ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua. Su elección depende de varios factores, nunca puede hacerse de manera arbitraria.

No todos los docentes están preparados para hacer un uso eficiente de las tecnologías en el aula, este es también un problema multifactorial, al que se le debe prestar especial atención por la trascendencia que tiene en los educandos.

En la universidad de Sancti Spíritus, puede hacerse un mayor uso de la web 2.0 en función del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, así como de todas las posibilidades que brinda la plataforma MOODLE. Del mismo modo pueden elaborarse nuevas aplicaciones aprovechando la disponibilidad del laboratorio de tecnología educativa, los estudiantes de la carrera Ingeniería Informática durante sus prácticas profesionales y trabajos de diploma, la creatividad de los docentes noveles y la pedagogía de los más experimentados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguayo, M., Bravo, M., Nocetti, A., Sarabia, L., & Aburto, R. (2019). Perspectiva

estudiantil del modelo pedagógico flipped classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación*. 43 (1). Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/31529>

Andrade, C. (2016). TicherVirtual: tutorías online para reforzar el aprendizaje del inglés en alumnos de 7º de básica. En R. Roig-Vila, *EDUcación y TECnología. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

Arias, L. (2012). Impacto de un curso mediado por la Web 2.0 en el desarrollo profesional de un grupo de futuros docentes de inglés. *Revista Folios*. (36), 51-76. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n36/n36a04.pdf>

Arseguet, S., & Renau, M. (2014). La práctica de la escritura en la lengua inglesa en una comunidad de aprendizaje a través de un blog educativo. *Revista de Educación Mediática y TIC*. 4 (1), 9-29. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/317151675\\_Practicing\\_your\\_English\\_writing\\_skills\\_in\\_a\\_community\\_lear](https://www.researchgate.net/publication/317151675_Practicing_your_English_writing_skills_in_a_community_lear)

ning\_through\_an\_Edublog/fulltext/59280e6caca27295a804371a/Practicing-your-English-writing-skills-in-a-community-learning-through-an-Edublog.pdf

<https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/viewFile/61449/37462>

Arteaga, C. (2011). Uso de las TIC para el aprendizaje del inglés en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. *Apertura. Revista de innovación educativa*. 3 (2). Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/206/221>

Clavijo, A., & Quintero, L. M. (2012). Una experiencia de formación inicial de docentes de inglés para la inclusión de las TIC en la enseñanza de lenguas. *Revista Folios*, (36), 37-49. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n36/n36a03.pdf>

Avalos Rodríguez, I. (2017). Bioaprendizaje en la educación virtual. Una reflexión a partir del significado del aprendizaje. *Virtualidad, Educación y Ciencia*. 15 (8), 147-161. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/18964>

Cocoma, L., & Orjuela, M. (2017). *Las TIC como recurso pedagógico para la enseñanza del inglés*. Colombia: Trabajo para optar por el título de Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/bb18/ddaac8d2f304527273504402da7a161b99d6.pdf>

Bonilla, J., & Tolozano, M. (2018). Propuesta de un juego serio como herramienta didáctica. *Congreso Internacional Universidad 2018, La Habana, Cuba*.

Cordero, D., & Núñez, V. M. (2017). La enseñanza invertida (EI) o flipped teaching (FT) como método de mediación pedagógica aplicado a un curso de inglés integrado para otras especialidades en la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica. *Ensayos Pedagógicos*, 12 (1), 85-110. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.p>

Chacón, C., & Pérez, C. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. (39), 41-54. Recuperado de:

[hp/ensayospedagogicos/article/view/9675/11589](http://ensayospedagogicos/article/view/9675/11589)

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00105.pdf>

Gómez, A., Acosta-Padrón, R., & Alfonso, J. (2016). Didáctica interactiva de lenguas extranjeras en Cuba. *México*. 14 (2), 142-149.

Recuperado de:

<http://scielo.sld.cu/pdf/men/v14n2/men02216.pdf>

Moreno, I., Muñoz, L., Serracín, J., Quintero, J., Pitti, K., & Quiel, J. (2012). La robótica educativa, una herramienta para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las tecnologías. *Teoría de la Educación* 13 (2), 74-90. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024390005>

Hidalgo, M., Batista, M. d., & Garrido, O. (2014). Herramienta para gestionar el conocimiento en centros de auto-aprendizaje de idiomas extranjeros. *Congreso Internacional Universidad 2014, La Habana Cuba*.

Mosquera, I. (20 de 11 de 2017). *El aprendizaje móvil aplicado al estudio del vocabulario de la lengua inglesa*. Recuperado de: UnirRevista: <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/el-aprendizaje-movil-aplicado-al-vocabulario-en-lengua-inglesa/549202911844/>

Ibañez, N., & Castillo, R. (2012). Resignificado del aprendizaje del idioma inglés bajo el influjo de las tecnologías de la información y comunicación. caso: universidad de carabobo. *ORBIS Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 8 (22), 49-63. Recuperado de: <http://ojs.revistaorbis.org.ve/index.php/orbis/article/view/127/127>

Patterson, M. d. (2012). Una alternativa curricular para favorecer el desarrollo de la expresión escrita en inglés en un entorno virtual de aprendizaje. *Congreso Internacional Universidad 2012. La Habana, Cuba*.

Martínez, W., & Esquivel, I. (2017). Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés. *Perfiles educativos*. 39 (157). 105-122. Recuperado de:

Pérez, L. (2003). *Como incrementar el vocabulario durante el aprendizaje*. XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos. Recuperado de

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/14/14\\_0501.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0501.pdf)

Pizarro, G., & Cordero, D. (2013). Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*. 17 (3), 277-292. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194128798014>

Ramírez, A., Casillas, M. Á., & Contreras, C. C. (2014). La incorporación de las TIC a la enseñanza universitaria de los idiomas. *Debate universitario* (5), 125-140. Recuperado de: <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2015/12/ARM-TIC-en-idiomas.pdf>

Ricardo, B., Martínez, O., & Cuba, E. B. (2018). Metodología para el desarrollo de la expresión oral en inglés apoyada en un entorno virtual 3D. *Congreso Internacional Universidad 2018. La Habana, Cuba*.

Ríos, L., Martín, R., & Sánchez, I. (2018). Internet y mapas conceptuales como soporte al aula invertida. *Congreso Internacional Universidad 2018. La Habana, Cuba*.

Rodríguez, D., de Jubera, M., Campión, R., & de Luis, E. (2016). Diseño de un

instrumento para evaluación diagnóstica de la competencia digital docente: formación flipped classroom. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia* (33), 1-15. Recuperado de: [https://ddd.uab.cat/pub/dim/dim\\_a2016m3n33/dim\\_a2016m3n33a2.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/dim/dim_a2016m3n33/dim_a2016m3n33a2.pdf)

Ruiz-Robles, J. L. (2016). El efecto del flipped classroom en la motivación por el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de estudiantes de nivel pre-intermedio. *Novas práticas em Informacao e conhecimento*. 5 (2).104-114. Recuperado de: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/48940/30165>

Salazar, H., & Ramírez, J. L. (2017). Uso pedagógico de tic por profesores universitarios en una licenciatura en enseñanza del inglés. *Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0902.pdf>

Salermo, A. (2010). Soundsmedia: software educativo multimedia para la enseñanza a distancia de la pronunciación del inglés como lengua extranjera. *Congreso Internacional Universidad 2010, La Habana, Cuba*.

- Sambrano, J., Cano, L., & Presiga, K. (2017). Virtualidad y MOOC desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *Virtualidad, Educación y Ciencia*. 8 (15), 106-119. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/18961>
- Sánchez Solís, E. (2018). Dialogantes virtuales para la enseñanza del idioma inglés. *Congreso Internacional Informática 2018, La Habana, Cuba*. Recuperado de: <http://www.informaticahabana.cu/es/node/3565>
- Sánchez, E. (2010). Multigenerador de ejercicios de inglés. *Congreso Internacional Universidad 2010. La Habana, Cuba*.
- Santiago, R. (2015). *The Flipped Classroom [video]*. Recuperado de: <http://www.theflippedclassroom.es/>
- Solís, J., & Solano, I. (2013). El uso de las TIC en el currículo de inglés de Educación Primaria por parte del profesorado novel. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25. 315-331. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42247>
- Stanley, G. (2005). *Podcasting for ELT*. *British Council- BBC*. Recuperado de: [www.teachingenglish.org.uk/think/articles/](http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/)
- Texidor, R., Reyes, D., Berry, S., & Cisnero, C. (2017). Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de inglés en Ciencias Médicas. *Educación Médica Superior*, 31 (2), 1-8. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v31n2/ems19217.pdf>
- Torres, M., & Yépez, D. (2018). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en el aprendizaje del idioma inglés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 23 (78), 861-882. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n78/1405-6666-rmie-23-78-861.pdf>

## ARTICULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Fecha de presentación: 03-02-2020 Fecha de aceptación: 26-05-2020 Fecha de publicación: 6-7-2020

### LA FORMACIÓN DE COMPETENCIA CIENTÍFICA PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

### THE ACQUISITION OF SCIENTIFIC COMPETENCE FOR THE PERFECTION OF THE UNIVERSITY PROFESSORS' PROFESSIONAL PERFORMANCE

Geobany Valle-Rojas <sup>1</sup>, María de las Mercedes Calderón-Mora <sup>2</sup>, Ramón Reigosa-Lorenzo <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Lic. en Educación. Pedagogía-Psicología, Profesor Instructor, Departamento de Formación Pedagógica General, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba, Correo electrónico: [gvrojas@uniss.edu.cu](mailto:gvrojas@uniss.edu.cu), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2427-4527> <sup>2</sup> Dra. en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba, Correo electrónico: [mcalderon@uniss.edu.cu](mailto:mcalderon@uniss.edu.cu), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7897-8418> <sup>3</sup> Dr. en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba, Correo electrónico: [rreigosa@uniss.edu.cu](mailto:rreigosa@uniss.edu.cu), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5116-7922>

---

#### ¿Cómo citar este artículo?

Valle Rojas, G., Calderón Mora, M. de las M. y Reigosa Lorenzo, R. (julio-octubre, 2020). La formación de competencia científica para el perfeccionamiento del desempeño profesional de los docentes universitarios. *Pedagogía y Sociedad*, 23 (58), 145-170. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1066>

---

#### RESUMEN

La sociedad actual está inmersa en un proceso de constante cambio que influye en la educación superior, por lo que se demanda de un docente universitario que posea determinadas competencias para garantizar que su desempeño profesional

sea eficaz. En los últimos años el estudio del desarrollo de las competencias básicas, entre ellas la competencia científica, ha cobrado gran relevancia en el panorama internacional, sobre todo desde que en 1997 los países miembros de la Organización para la Cooperación y

el Desarrollo Económico lanzarán el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes. Por lo que es importante que los docentes universitarios se apropien en su formación de la competencia científica, no solo para la investigación científica-educacional sino también para que la formen en sus estudiantes; de ahí que se proponga como objetivo fundamentar la necesidad de la formación de competencia científica en los docentes universitarios para un mejor desempeño profesional. Con la formación de la competencia científica se alcanzaría un docente activo investigador, una personalidad capaz de orientarse independientemente, y un intelectual revolucionario que toma partido ante los problemas y plantea soluciones desde el punto de vista de la ciencia y de los intereses de la clase.

**Palabras clave:** competencia; competencia científica; formación; actividad pedagógica profesional

### **ABSTRACT**

Today's society is immersed in a process of constant change that influences higher education, thus a university teacher is expected to possess certain competences to ensure the effectiveness of their professional performance. In

recent years, the study of the development of basic competences, including scientific competence, has gained great relevance on the international scenario, especially since the launch in 1997 of the Program for International Student Assessment by the member countries of the Organization for Economic Cooperation and Development. Therefore, it is important that university professors include scientific competence as part of their training process, not only for the scientific-educational research but also for developing this competence in their students. Hence, the **objective** of this paper is to substantiate the need for the acquisition of scientific competence in university professors to guarantee a better professional performance. The acquisition of scientific competence is a means to have active research professors and academics with a pro-revolution ideology capable of making their own decisions, solving problems and proposing solutions considering a scientific perspective and the class best interests.

**Keywords:** professional pedagogical activity; competence; scientific competence; acquisition

### **INTRODUCCIÓN**

**E**l conocimiento científico-tecnológico se ha convertido en un elemento esencial para el funcionamiento de las sociedades modernas, lo que ha sido reconocido por diferentes organismos internacionales y nacionales que sitúan el desarrollo de la educación científica y tecnológica entre los objetivos educativos más importantes de este Siglo XXI.

Para que la universidad pueda cumplir con el encargo social que le corresponde se hace necesario concebir la formación del docente como un «proceso continuo, sistemático y organizado», lo que significa entender que dicha formación abarca toda la carrera docente durante el transcurso de la cual se forman competencias.

La necesidad de la formación de la competencia científica se configura de un modo particular en los docentes universitarios, teniendo en cuenta que estos laboran en centros de educación superior a los cuales se les asigna, como una de sus funciones sustantivas, la investigación.

Desde el desarrollo de este estudio investigativo, insertado en el Proyecto de investigación “Desarrollo profesional sostenible: universidad-sociedad”, de la Universidad de Sancti Spíritus; se han

alcanzado entre sus resultados, la caracterización del estado actual de la formación de la competencia científica en el docente de esta universidad y los antecedentes de este proceso.

La profundización en la temática ha permitido constatar que se adolece de una metodología que incluya en la programación de la formación continua del profesor universitario contenidos que potencien competencias científicas.

El objetivo general es fundamentar la necesidad de la formación de competencia científica en los docentes universitarios para un mejor desempeño profesional, que les permita dirigir, planificar y organizar mejor el proceso docente educativo, que tiene lugar a través de la actividad pedagógica profesional, y realizar investigaciones científicas para la solución de problemas prácticos.

La revisión bibliográfica demostró que existen limitaciones en cuanto a la formación de las competencias científicas en los docentes universitarios. Además, es necesario considerar qué sucede con los profesores que no continúan superándose profesionalmente, teniendo en cuenta para ello la formación de competencias científicas.

## **DESARROLLO**

La sociedad del conocimiento requiere de un profesional intelectualmente autónomo para decidir por sí mismo, con responsabilidad, empatía, valiéndose del propio conocimiento gestionado y con competencias para someterla críticamente a sus aportaciones científicas y académicas de manera argumentada, transmitiendo modos de actuación y procedimientos de aprendizaje para toda la vida.

La formación de los docentes universitarios es tema recurrente en el contexto universitario latinoamericano. Las realidades socioeconómicas y culturales de nuestros países exigen de un profesional competente en diversos sentidos y apegado al contexto sociodemográfico en que vive, de ahí que las universidades estén llamadas a revisar y modificar, de ser necesario, los planes y programas de estudio, de manera que los profesores puedan cumplir cabalmente con su función social.

Para poder responder a este reto es necesario garantizar que la concepción de la superación profesional satisfaga la formación de los docentes universitarios como científico y como profesional, y si se toma el enfoque de la formación en competencias se formarán y desarrollarán en los docentes competencias

investigativas que favorezcan el reconocimiento de los problemas del contexto en que se desarrollan y la búsqueda de respuestas en forma de diseños de intervención, además de su aplicación y evaluación, todo esto a partir del fomento del trabajo en equipos disciplinarios e interdisciplinarios.

Aguilar Santiago y Rodríguez Pérez (2018, p. 143) consideran que la situación del mundo actual exige que se retoma con más fuerza la necesidad de la formación por competencias, para que las instituciones de educación superior fortalezcan sus capacidades de docencia, investigación y extensión para que la calidad del aprendizaje permita a los egresados desenvolverse con eficiencia en sus respectivos centros de trabajo.

El primer uso del término competencia se encuentra en los textos de Platón, en los que se entiende como “tener la habilidad para conseguir algo”. También aparece en latín en la forma de *competens*, concebido como ser capaz y en la de *competentia*, como capacidad. (Mulder, Weigel y Collins, 2008)

De ese modo, el término competencia se fue asumiendo en diferentes contextos sociales, vinculado en su significación

con la capacidad. Pérez Gómez (2007) afirma que:

Pero no es hasta los años 70, cuando en EE.UU aparece relacionado con el ámbito educativo, en particular con la formación profesional. Posteriormente se recupera en los 90, con el sistema de cualificaciones profesionales en el Reino Unido y movimientos similares en otros países europeos.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) tomó, en los años 1990 el concepto de *competencia* y se propuso impulsar a nivel internacional un cambio de rumbo en los sistemas educativos de los países miembros, para que enfocaran la enseñanza para lograr aprendizajes más competentes, con la convicción de que ello redundará en un mayor desarrollo económico en los países miembros de la organización, en una clara identificación entre aprendizaje competente y aumento de la competitividad.

Las competencias del área educativa más valoradas por los expertos son las relacionadas con la orientación a docentes, directivos de escuelas y padres, la evaluación del aprendizaje y el conocimiento de teorías del aprendizaje. El concepto de competencia ha

evolucionado a lo largo de la historia de la educación y, en la actualidad, va mucho más allá de las simples definiciones de un "saber hacer en contexto".

La noción de competencia conlleva componentes cognitivos pero también motivacionales, éticos, sociales y conductuales. Combina rasgos estables, resultados de aprendizajes, sistemas de creencias y valores, y otras características psicológicas. Desde este punto de vista, las destrezas básicas de lectura, escritura y cálculo son componentes críticos de numerosas competencias. Mientras que el concepto de competencia se refiere a la habilidad de enfrentarse a demandas de alto grado de complejidad, e implica sistemas de acción complejos, el término conocimiento se aplica a hechos o ideas adquiridas mediante estudio, investigación, observación o experiencia, y se refiere a un cuerpo de información que es comprendido. El término destreza se usa para designar la habilidad de usar el conocimiento propio en relación con tareas relativamente fáciles de desempeñar. Se reconoce que la

línea entre competencia y destreza es algo borrosa, pero la diferencia conceptual entre estos términos es real. (Yus Ramos, et al., 2013)

En la competencia se articulan, entre otros aspectos, conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y los valores que son apropiados por el sujeto mediante la experiencia individual en el transcurso del proceso formativo y ulterior desarrollo socio-profesional; los que son movilizados de manera integrada y contextualizada, a través de la aplicación que se hace notable en un desempeño eficaz, autónomo, flexible, creativo, sustentable e innovador.

Desde el punto de vista de los docentes es necesario que en el currículo se establezcan como centrales en el diseño y las prácticas educativas del programa, las competencias que permitan la generación y divulgación del conocimiento, lo cual se muestra tiene un efecto en el desarrollo académico de los estudiantes, quizás debido a que enfoca los esfuerzos tanto de los docentes como de los propios estudiantes. (Valdés Cuervo, Estévez Nenninger y Vera Noriega, 2013, p. 135)

De ahí que los docentes reconozcan la importancia de incluir en su formación y/o superación profesional contenidos que potencien competencias, que se relacionan con la gestión de recursos, transferencia y comercialización de los conocimientos.

Por consiguiente, el desempeño profesional se constituye en el modo de expresión por el profesional del desarrollo alcanzado en las competencias, las que cualifican y distinguen el cumplimiento de las exigencias sociolaborales en los contextos donde cumple las actividades, tareas o roles inherente a la realización de las funciones y procesos asociados a la profesión. (Tejeda Díaz, 2011, p. 9)

Al respecto, Tejeda Díaz (2011, p. 9) considera que el desempeño profesional es una actividad necesaria para el logro de los resultados exigidos en el ámbito profesional que supone diversos grados de complejidad y exigencia en materia de saberes a poner en juego como expresión de su carácter de totalidad en la actuación, donde se ponen de manifiesto las competencias, habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes, sobre todo frente a la necesidad de resolver problemas y situaciones.

El concepto de competencias se utiliza porque se ajusta al sentido que tiene como capacidades o aptitudes que le proporcionan idoneidad y excelencia en su desempeño a un profesional como el profesor universitario, y cobra mayor importancia en medio de los cambios que en diferentes esferas de la ciencia se producen, lo que condicionan el perfeccionamiento de la Educación Superior Cubana.

En el ámbito pedagógico, el término competencia científica es considerado como una generalización relativamente reciente, sobre todo aplicado en la formación de los alumnos en el ámbito de las ciencias para la búsqueda de soluciones a los problemas prácticos, con sentido de responsabilidad, interés por la ciencia y el apoyo a la realización de investigaciones científicas. Este concepto fue introducido por el Programa para la Evaluación Internacional del Alumnado (PISA, por sus siglas en inglés).

En los últimos años el estudio del desarrollo de las competencias básicas, entre ellas la competencia científica, ha cobrado gran relevancia en el panorama internacional, sobre todo desde que en 1997 los países miembros de la OCDE lanzaran el programa PISA (acrónimo en inglés de *Programme for International*

*Student Assessment*, que en español significa Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) con el objetivo de evaluar las capacidades de los estudiantes al final de la escolaridad obligatoria.

La evaluación externa de los rendimientos educativos, basada en test estandarizados, de la que PISA forma parte, ha ido evolucionando desde la medición de aspectos puramente cognitivos a la intención de medir competencias complejas en contextos auténticos. Los test estandarizados centrados en lo cognitivo, a pesar de estar ligados a poderosos sistemas de incentivos, se habían mostrado insuficientes para cambiar las prácticas educativas. Como consecuencia, la evaluación externa ha ido evolucionando intentando proporcionar información más útil para que los docentes puedan utilizarla a la hora de analizar sus prácticas al mismo tiempo que cumplen con el propósito de informar a la sociedad y a la administración educativa. Pero esta evolución es lenta y refleja las contradicciones de intentar medir competencias complejas en situaciones auténticas

con pruebas estandarizadas de lápiz y papel. (Cumming y Wyat-Smith, 2009; citado por Serván, 2011)

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico constituye una organización intergubernamental de países industrializados que actúa como foro de promoción del desarrollo económico y social de los países miembros.

PISA surge de las directrices que, sobre competencias básicas, estableció la Unión Europea en los sistemas educativos de los distintos estados miembros, con el objetivo de adaptar los diferentes documentos curriculares de los países y promover una educación eficaz, correcta, dinámica e integral. Dicho proyecto, es el resultado de la aplicación de la estrategia desarrollada por una de las redes del Proyecto de Indicadores Internacionales de los Sistemas Educativos (Proyecto INES). Este último concierne al Centro para la Investigación e Innovación Educativas (CERI), dependiente de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), y tiene como objetivo generar

indicadores comparativos internacionales de rendimiento educativo en los países miembros. (Domenech, 2003; citado en Falicoff, 2014, p. 23).

El proyecto PISA evalúa el rendimiento del alumnado de 15 años en comprensión lectora, matemáticas y ciencias, con el objetivo principal de tener información sobre el grado de preparación para la vida que tienen estos alumnos. PISA se ha venido aplicando cada tres años y, junto a los resultados, divulga parte de las pruebas que utiliza. Asimismo, publica los marcos teóricos en que se basan los informes, y también edita estudios específicos y otros materiales monográficos que analizan algunos de los factores educativos, personales y sociales que pueden ayudar a explicar los resultados.

Otro de los objetivos del proyecto PISA es disponer de datos relevantes y fiables para la toma de decisiones en el campo de la política por parte de las administraciones de los países participantes para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De manera general, este programa evalúa el modo en que los alumnos pueden hacer uso de sus conocimientos y destrezas científicas para comprender e

interpretar distintos tipos de contextos científicos. Las competencias adquiridas reflejarían la capacidad que tienen los alumnos para continuar aprendiendo a lo largo de su vida, aplicando lo que aprenden en el establecimiento educativo y fuera de él, evaluando sus opciones y tomando decisiones.

Por su condición de área de evaluación prioritaria, la competencia científica tuvo una especial relevancia en PISA 2006, PISA 2012, PISA 2015, PISA 2017 y PISA 2019. El 2006 coincidió con la primera vez que dicha competencia se evaluó de una forma tan detallada.

De acuerdo con PISA (2006), un alto porcentaje de los problemas, situaciones y asuntos a los que deben hacer frente las personas en sus vidas cotidianas requieren un cierto grado de conocimiento de las ciencias y la tecnología antes de poder ser valorados, comprendidos o abordados. Las personas se enfrentan a cuestiones con un componente científico o tecnológico tanto a nivel personal como a nivel comunitario, nacional e incluso global. Por lo que ser competentes implica más el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes para prever y resolver problemas relacionados con la vida cotidiana, y la competencia científica

faculta a las personas a entender al mundo que les rodea para intervenir sobre el mismo.

Coronado Borja y Arteta Vargas sostienen que algunos docentes no tienen claridad sobre la naturaleza de la ciencia, lo cual se convierte en un obstáculo para que el profesor pueda desarrollar la competencia científica; se requiere entonces un cambio de actitud del docente hacia la investigación, que le permita modificar las concepciones de Ciencia y maneje de manera asertiva la competencia científica, sirviéndole de enriquecimiento a los discentes. (2015, p. 133)

El desarrollo de competencias científicas es parte esencial de la formación del posgrado, ya que se espera que éste forme un profesional que sea capaz de apropiarse del discurso científico, crear conocimientos y transferirlos a la sociedad (Sánchez, 2008).

En los últimos años se han planteado diferentes formas de comprender y caracterizar la competencia científica, a partir de los diversos modelos y enfoques como fruto de las investigaciones realizadas sobre el desarrollo o la formación de este concepto. Si bien han sido varios los autores que han investigado la competencia científica,

pocos han centrado su atención en la formación de esta capacidad en el docente.

Cañas, Martín-Díaz y Niedo (2007, 2008) efectuaron una comparación entre los conceptos de competencia científica tomando como referencia el de PISA 2006, lo que permitió llegar a la conclusión de que las capacidades planteadas por este programa presentan una secuencia clara de cómo las personas deben enfrentarse a una cuestión o problema.

En el seno de un proyecto de investigación se ha planteado la búsqueda de un enfoque de enseñanza que favorezca el desarrollo de la competencia científica y que se ha concretado en el diseño de distintas unidades didácticas (Lupi3n et al., 2012; citado en Bravo Torija, 2012).

Bravo Torija (2012) realizó una investigación centrada en el desempeño de las competencias científicas de uso de pruebas y modelización en un problema de gestión de recursos marinos, estudiando al alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y cómo estos aplican los conceptos y modelos de ecología y las prácticas científicas de usar pruebas y modelizar,

en el contexto de un problema de toma de decisiones.

Franco-Mariscal, Blanco-L3pez & Espa3a-Ramos (2014) analizaron el desarrollo de la competencia científica desde la perspectiva de la ense3anza de las ciencias en una unidad didáctica para la formaci3n de los estudiantes sobre la salud bucodental.

Falicoff (2014) evalu3 con qu3 competencia científica, desde la perspectiva PISA 2006 (OCDE, 2008), ingresan los estudiantes a la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biol3gicas, en una universidad argentina, adem3s de constatar en qu3 medida se ha desarrollado dicha competencia, durante el cursado del Ciclo B3sico de las carreras mencionadas.

García Veliz, F. S., y Suárez P3rez, C. (2015) realizaron una valoraci3n sobre los planteamientos y la formaci3n de las competencias científicas desde el perfil de una carrera de una universidad ecuatoriana, donde se enuncia una propuesta para la formaci3n de competencias científicas investigativas.

De Juanas Oliva, Mart3n del Pozo y Gonz3lez Ballesteros (2016) desarrollaron un estudio financiado donde valoraron y analizaron la adquisici3n de competencias docentes

para el desarrollo de la competencia científica, entre las competencias básicas a desarrollar en los alumnos de educación primaria.

Al resaltar la importancia del desarrollo de la competencia científica, Domenech Casal (2018) consideró que el ciudadano sería capaz de comprender, objetivo tradicional de la divulgación científica, decidir, como consumidor y miembro de una comunidad, y de actuar, de modo directo o mediante la interlocución con instituciones.

Ortega, Passailague, Febles y Estrada (2017) realizaron un estudio investigativo donde valoraron el desarrollo que alcanza la competencia científica en egresados de programas académicos que gradúan máster y doctores de diversas especialidades en países de Latinoamérica.

El concepto competencia científica tiene gran diversidad de significados en el discurso y práctica educativa, no obstante los avances de la pedagogía y ciencias afines. Este concepto adquiere sentido desde diferentes paradigmas y tradiciones de estudio, además de responder a diferentes orientaciones y necesidades.

Se debe destacar que en el área de Ciencias, PISA muestra una aparente

evolución en su fundamentación teórica desde el año 2000, en la que hablaba de “formación científica”, sin alusión al concepto de “competencia”.

Coincidió el año 2006 con la incorporación de la evaluación en el área de Ciencias, y a partir de ese momento se introdujo el concepto de competencia científica aplicado a un individuo concreto, que se realizó, según la OCDE (2006) manteniendo el objetivo de evaluar ‘conocimiento’ (conceptos) y ‘aplicación del mismo’ a una situación o contexto (capacidades), añadiendo como única novedad, la ‘disposición’ (actitud) del alumnado hacia las pruebas y el conocimiento científico.

En 2000 y 2003, la definición incluyó el conocimiento de la ciencia y la comprensión acerca de la ciencia dentro de la expresión “conocimiento científico”. La definición de 2006 separó y elaboró el término “conocimiento científico”, pero dividiendo éste en dos componentes: “conocimiento de la ciencia” y “conocimiento acerca de la ciencia”.

Ambas definiciones, sin embargo, se refieren a la aplicación del conocimiento científico para comprender y tomar decisiones informadas sobre el mundo

natural. En PISA 2006, la definición se mejoró mediante la adición del conocimiento de la relación entre la ciencia y la tecnología, un aspecto que se había asumido, pero no se había desarrollado en la definición del 2003.

El constructo “competencia científica” en los diferentes informes de PISA se define en términos del conjunto de capacidades que sería esperable que una alumna o alumno científicamente competente desarrolle a lo largo de su vida, sean personas científicas o no, para que se conviertan en ciudadanas y ciudadanos informados y críticos del conocimiento científico, una competencia que se considera que todas las personas necesitarán durante sus vidas.

Durante los periodos en que se ha evaluado esta competencia, la definición del concepto competencia científica ha sufrido una evolución.

En el Informe de PISA 2012 se define a la competencia científica como la “capacidad para emplear el conocimiento científico, identificar preguntas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con el fin de comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios que la actividad humana produce en él”.

Tras diferentes análisis, la definición anterior fue evolucionado hacia un planteamiento más exigente, tanto cognitiva como socialmente. De ese modo, en PISA 2015 la competencia científica se define como: la habilidad de comprometerse con cuestiones relacionadas con la ciencia y con las ideas científicas, como ciudadano reflexivo.

Mientras que en PISA 2017 la competencia científica se percibe como una competencia clave; y Rychen y Salganik (2003) tienen en cuenta que

se define en términos de la capacidad de utilizar el conocimiento y la información interactivamente, es decir “una comprensión de cómo el conocimiento de la ciencia cambia la forma en que uno puede interactuar con el mundo y en qué medida puede ser usado para lograr objetivos más amplios”. (p. 10)

Como tal, representa un objetivo importante para la educación científica para todos los y las estudiantes.

Otros autores que han realizado investigaciones relacionadas con la competencia científica también han expuesto sus definiciones.

Chamizo e Izquierdo (2007) la entienden como el conjunto de capacidades que permiten saber, saber hacer, ser y vivir, con otros, en situaciones de la vida en las cuales se ha de decidir cómo actuar.

Jiménez Aleixandre (2010, 2011) destaca que la competencia científica tiene que ver con la capacidad de relacionar datos y conclusiones y de evaluar enunciados teóricos a la luz de los datos empíricos o procedentes de otras fuentes.

Pedrinaci y Cañal (Pedrinaci et al., 2012; Cañal, 2012) han presentado una definición global de competencia científica como un conjunto integrado de capacidades personales para utilizar el conocimiento científico con el fin de: describir, explicar y predecir fenómenos naturales; comprender los rasgos característicos de la ciencia; formular e investigar problemas e hipótesis, y documentarse, argumentar y tomar decisiones personales y sociales sobre el mundo natural y los cambios que la actividad humana genera en él.

Para Falicoff, Domínguez Castiñeiras y Odetti (2014, p. 29), la competencia científica requiere comprensión de conceptos científicos, capacidad para aplicar un punto de vista científico y pensar sobre las pruebas de una manera científica.

Ser competente científicamente incluye la idea de que los propósitos de la educación científica deben ser a su vez amplios y aplicables. Así, dentro de este marco, el concepto de competencia científica comprende tanto el conocimiento de la ciencia –que se apoya en el rigor y la búsqueda, ampliación y profundización del conocimiento, desde una perspectiva ética y crítica –como de la tecnología–que se basa en la ciencia y se orienta a la solución de problemas y a proporcionar medios y procedimientos que satisfagan necesidades–. En este punto, cabe señalar que la ciencia y la tecnología, aunque frecuentemente caminan de la mano, difieren en sus objetivos, procesos y productos. La tecnología persigue solucionar un problema humano y, además, hacerlo con eficacia. Por el contrario, la ciencia busca la respuesta a una pregunta específica sobre el mundo natural. No obstante, las dos están estrechamente relacionadas.

Por ende, los profesionales científicamente competentes deben ser capaces de hacer elecciones más informadas, adecuadas y solidarias. También deben ser capaces de reconocer que, si bien la ciencia y la tecnología son a menudo una fuente de

soluciones, paradójicamente, también pueden ser una fuente de riesgos, generadoras de nuevos problemas que, a su vez, pueden requerir de la ciencia y de la tecnología para resolverlos.

La competencia científica también requiere no solo el conocimiento de conceptos y teorías de la ciencia, sino también la habilidad en la aplicación de los procedimientos y prácticas comunes asociados con la investigación científica, y conciencia acerca de cómo estos procedimientos permiten que la ciencia avance. Quienes son competentes científicamente, conocen los principales conceptos e ideas que forman la base del pensamiento científico y tecnológico, cómo se han originado tales conocimientos y el grado en que se justifican por la evidencia o explicaciones teóricas.

Lo anterior fundamenta la necesidad de la formación de la competencia científica en los profesores universitarios, pues entre las prioridades de desarrollo de todo país deberá figurar constantemente la investigación, específicamente destinada a atender las necesidades fundamentales de la población.

De este modo se es consecuente con los autores García Veliz, F. S., & Suárez Pérez, C. (2015, p.117), quienes

entienden que es la educación superior una de las instituciones principales que más aporta al desarrollo del medio social, es una exigencia que aplique y regule un sistema educativo científico y tecnológico en su currículo como objetivo fundamental de este siglo.

Sin duda, muchos de los desafíos del siglo XXI requieren y requerirán soluciones innovadoras que tienen base en el pensamiento científico y en los descubrimientos científicos. Las sociedades necesitan, por lo tanto, de profesores universitarios con una adecuada formación científica para llevar a cabo la investigación y la innovación científica y tecnológica que será esencial para afrontar los retos económicos, sociales y ambientales a los que el mundo se está enfrentando ya.

En el ámbito universitario cubano el profesor es el recurso humano fundamental y su desarrollo profesional y científico pedagógico constituye una premisa esencial para lograr calidad en la formación del educando. Durante años ha sido importante preparar los claustros para enfrentar los cambios que se producen en sus funciones sustantivas (docente, investigativa y extensionista). (Suárez Suárez,

Iglesias León y Basulto Marrero, 2012, p. 153)

La Educación Superior debe ocuparse de la modificación de sus planes de formación cimentados en la identificación y personalización de las competencias laborales que respondan a las necesidades del docente universitario, considerando las transformaciones del contexto, pues el profesor constituye el medio por donde fluye el desarrollo de la universidad.

La realidad educativa actual impone un reto a la dirección de los diferentes procesos, que está relacionado con el desarrollo de las competencias necesarias que permitan alcanzar eficacia en la labor de directivos y profesores universitarios, recordando que en estos tiempos es difícil hablar sobre formación sin que surja el concepto *competencias* como un elemento importante a la hora de dar soluciones a los problemas y cuestionamientos que los cambios científicos, tecnológicos y la globalización económica han impuesto a las antiguas maneras de vincular las clasificaciones relacionadas con la formación profesional.

En la universidad cubana actual se desarrollan estudios sobre las competencias del profesor universitario

que se basan o tienen como premisa las funciones generales y específicas del profesor universitario.

En el caso de Cuba, el término de competencia científica a penas se está introduciendo, vinculado al concepto de competencia científica-investigativa, por lo que aún no se ha aplicado a todos los subsistemas de educación.

No obstante, hay algunos autores cubanos que se han dedicado a investigar esta capacidad tanto en el contexto internacional como nacional, aunque a partir del estudio en los estudiantes, como Barbón Pérez, López Granda y Figueredo Alarcón (2014), y Valle Rojas (2018).

De estos autores, Barbón Pérez (2014) se ha referido a las competencias científicas pero en los docentes de las ciencias médicas.

Por lo que de manera general, no se han encontrado hasta el momento investigaciones que estudien la formación de competencias científicas en los docentes universitarios, pues la gran mayoría de los autores han investigado acerca del desarrollo, la formación y el desempeño de la competencia científica en los estudiantes de los diferentes niveles de educación.

Si se piensa en la relación que los científicos establecen con la ciencia que construyen y enseñan, las competencias científicas serán las capacidades que les permiten desempeñarse productivamente en su campo y ser reconocidos por sus colegas de trabajo. Estaríamos hablando de las competencias necesarias para hacer ciencia, para resolver problemas y construir representaciones elaboradas de tipos de fenómenos o de acontecimientos en el campo de investigación en el cual se desempeña el científico. Estas competencias tendrían que inferirse del análisis de la práctica específica de producción de conocimientos, aunque algunas de ellas serían transversales a distintos campos. (Hernández, 2005)

La actividad pedagógica profesional es la desarrollada por los docentes, dirigida a la formación general e integral de los estudiantes, a partir de la cultura socio-histórica construida generación tras generación y los valores éticos-morales de la sociedad que se quieren construir. Esta actividad tiene lugar en la dirección del proceso docente educativo, con la activa participación de todos los

trabajadores de la institución educativa y de los propios educandos.

Uno de los sujetos con mayor participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar mediante el proceso docente educativo es el docente, tributario de la formación integral de la personalidad de los educandos, razón que justifica la necesidad de que se contribuya a la formación continua de la competencia científica en los docentes, como mismo se desarrolla, se forma y se evalúa en los estudiantes a escala internacional. (Valle Rojas, 2018)

Según Sánchez Cabezas, López Rodríguez del Rey y Alfonso Moreira (2018) las exigencias de la educación universitaria en el siglo XXI colocan al docente universitario ante nuevas demandas, donde se enfatiza en la ampliación de su actividad pedagógica al atribuirle la responsabilidad como guía del proceso de formación del estudiante. La formación de la competencia científica en los docentes universitarios supone también la construcción de una actitud y de un modo de ver, la actitud de la indagación sistemática y el modo de ver propio de una ciencia. Así se comprendería mejor el conocimiento

científico, se explicaría la realidad natural, se reconocerían los rasgos claves de la investigación científica y se utilizarían los conocimientos científicos en la toma de decisiones ante los diferentes problemas que se presentan, ya sea en la vida cotidiana, en el sector económico, laboral, etcétera.

En PISA (2015) se señalan tres tipos de capacidades que se incluyen dentro de la competencia científica:

1. Evaluar y diseñar la investigación científica
2. Interpretar datos y pruebas científicas
3. Explicar fenómenos científicamente

Estas capacidades posibilitarían que desde la competencia científica se aplique el conocimiento científico al contexto de las situaciones vitales. A pesar de que ante los efectos analíticos y de investigación estas tres capacidades se traten por separado, se encuentran estrechamente relacionadas, pues es necesario identificar cuestiones que puedan ser objeto de estudio por parte de la ciencia, aspectos notables en el fenómeno a estudiar.

Debe recordarse aquí que PISA trata de poner de manifiesto las competencias científicas a través

del dominio de los procedimientos científicos que están en la base de las preguntas, la comprensión de las capacidades que están presentes en su resolución y la valoración de las actitudes que presenta el alumnado hacia la ciencia actual. Así, PISA evalúa el conocimiento científico a través de tres dimensiones: a) Los procesos o destrezas científicas; b) Los conceptos y contenidos científicos; y c) El contexto en que se aplica el conocimiento científico. Por otra parte, PISA identifica cinco procesos científicos: Reconocer cuestiones científicamente investigables; identificar las evidencias necesarias en una investigación científica; extraer o evaluar conclusiones; comunicar conclusiones válidas; demostrar la comprensión de conceptos científicos en determinadas situaciones. Estos procesos científicos se organizan en tres grupos de competencias según el tipo de capacidad de pensamiento predominante que se requiere para resolver las preguntas que se presentan. (OCDE, 2006; citado por Yus Ramos, 2013)

Al explicar estas capacidades de la competencia científica, se entendería que estas posibilitarían lo siguiente:

➤ Identificar cuestiones científicas

1.1. Reconocer cuestiones susceptibles de ser investigadas científicamente

1.2. Identificar términos clave para la búsqueda de información científica

1.3. Reconocer los rasgos clave de la investigación científica

➤ Explicar fenómenos científicos

2.1. Aplicar el conocimiento de la ciencia a una situación determinada

2.2. Describir o interpretar fenómenos científicamente y predecir cambios

2.3. Identificar las descripciones, explicaciones y predicciones apropiadas

➤ Utilizar pruebas científicas

3.1. Interpretar pruebas científicas y elaborar y comunicar conclusiones

3.2. Identificar los supuestos, las pruebas y los razonamientos que subyacen a las conclusiones

3.3. Reflexionar sobre las implicaciones sociales de los avances científicos y tecnológicos

Mientras que en PISA (2015) se recogen varias actitudes de la competencia científica:

1. Interés en la ciencia y la tecnología

2. Valoración de los enfoques científicos para la investigación (cuando corresponda)

3. La percepción y la toma de conciencia de las cuestiones ambientales.

Estas actitudes contribuyen a la manifestación de la competencia científica en el desempeño profesional, asociadas también a la motivación que despierta la capacidad de hacerle frente a las diferentes problemáticas sociales, orientando a los profesionales y otros sujetos hacia la búsqueda del conocimiento científico.

Con la formación de la competencia científica en los docentes universitarios, y sobre todo en los profesores noveles, se contribuiría a la superación profesional de estos, desde la puesta en práctica de las actitudes mencionadas anteriormente, lo que a la vez posibilitaría enfrentar las diversas problemáticas que surgen cuando a los profesionales una vez egresados se les dificulta tanto el desarrollo de la actividad científica-investigativa, y más que las universidades cubanas como centros de educación de educación superior poseen ya un potencial científico que las capacita

para diseñar proyectos altamente productivos. (Valle Rojas, 2018)

A partir de los estudios realizados por Coronado Borja y Arteta Vargas (2015), quienes tuvieron en cuenta los aportes realizados por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2007, p. 18), se reconocen diferentes tipos de competencias científicas:

1. Identificar. Capacidad para reconocer y diferenciar fenómenos, representaciones y preguntas pertinentes sobre estos fenómenos.
2. Indagar. Capacidad para plantear preguntas y procedimientos adecuados y para buscar, seleccionar, organizar e interpretar información relevante para dar respuesta a esas preguntas.
3. Explicar. Capacidad para construir y comprender argumentos, representaciones o modelos que den razón de fenómenos.
4. Comunicar. Capacidad para escuchar, plantear puntos de vista y compartir conocimiento.
5. Trabajar en equipo. Capacidad para interactuar productivamente asumiendo compromisos.
6. Disposición para aceptar la naturaleza abierta, parcial y cambiante del conocimiento.

7. Disposición para reconocer la dimensión social del conocimiento y para asumirla responsablemente.

Desde la perspectiva de Pedrinaci Rodríguez, Caamaño Ros, Cañal de León & de Pro Bueno (2012), la competencia científica integra tres dimensiones muy importantes: conceptual, metodológica y actitudinal, y en correspondencia con esta posición sería necesario la formación de la competencia científica en docentes universitarios, y sobre todo en profesores noveles, que contribuyan a la solución de los problemas existentes en las universidades, relacionadas con el bajo nivel de investigaciones científicas-formativas y publicaciones, y también pudieran considerarse como una vía para plantear soluciones a los problemas que se presentan en el vínculo con la sociedad.

Por ende, el docente que haya adquirido la competencia científica sería capaz de:

- Emplear el conocimiento científico en los contextos habituales (lo que significaría usar el saber).
- Utilizar los procesos que determinan a las ciencias y sus métodos de investigación (o sea, usar el saber hacer).

- Estar consciente de la influencia del papel de la ciencia y la tecnología en la sociedad, tanto en el origen y solución de problemas, como en la producción de nuevas interrogantes; y reflexionar sobre su importancia desde una perspectiva personal y social así como sobre la manera en la que se construye la ciencia (que implicaría usar el saber ser).
- Manifestar interés por las cuestiones científicas y tecnológicas, y comprometerse con ellas y sus consecuencias (usar el saber estar).
- Saber diferenciar problemas y explicaciones científicas de otras que no lo son.
- Valerse de mecanismos de búsqueda de información científica de distintos tipos, utilizando para ello buscadores y programas sencillos, en fuentes confiables y actualizadas, que permitan comprender la información y saber resumirla.
- Identificar las características esenciales de la investigación científica, lo que posibilite entender los problemas, controlar variables, efectuar hipótesis, diseñar experiencias, analizar datos, diagnosticar regularidades, realizar cálculos y estimaciones.
- Formular problemas en forma científicamente abordables.
- Interpretar principios básicos y conceptos científicos, estableciendo las diversas relaciones entre ellos: de causalidad, de influencia, cualitativas y cuantitativas.
- Diseñar planes de investigación.
- Aplicar los conocimientos científicos a una situación o actividad determinada, que tribute a la solución de situaciones problemáticas.
- Reflexionar sobre las implicaciones sociales de los avances científicos y tecnológicos y viceversa, tratando los problemas científicos con las implicaciones sociales, que permita la utilización de los conocimientos científicos para la toma de decisiones.
- Motivarse por la ciencia y realizar y apoyar la investigación científica, valorando la contribución de la ciencia a los avances sociales así como al desarrollo humano sostenible.

- Reconocer la influencia social en el desempeño de los científicos.

De ahí que en los docentes universitarios este tipo de competencia debería formarse para la puesta en práctica en la actividad pedagógica profesional en Cuba, como una capacidad que tribute a la formación general e integral de los educandos así como a la superación profesional de los profesores, haciendo explícitos las metas u objetivos o capacidades que se pueden desarrollar con cada una de las cuestiones presentes.

La capacidad del docente universitario para poner en práctica sus competencias científicas mediante su desempeño profesional conllevan necesariamente al conocimiento acerca de la ciencia, uno de los dos conocimientos científicos que según PISA (2012) incluye dos categorías fundamentales: la investigación científica y las explicaciones científicas; así como la comprensión de las características propias de la ciencia, entendida como un método para adquirir conocimientos (esto es, el conocimiento acerca de la ciencia). También se debe tener presente que es importante en cuanto a la formación de la competencia científica la disposición por parte del docente universitario a ejercitar

estas competencias concretas, lo que depende de las actitudes de estos profesionales hacia las ciencias, la investigación científica y de su disposición a implicarse en cuestiones relacionadas con esos elementos.

La formación de la competencia científica implica progresar en la comprensión de para qué, con qué fundamento y cómo se elabora el conocimiento científico, entender cómo se elabora el saber científico y cuándo y por qué se modifica, distinguir entre fuentes de información confiables y no confiables desde el punto de vista científico, y saber contrastar varias fuentes para comprobar la coincidencia y acuerdo científico o discrepancia existente.

Con la formación de la competencia científica se incorporarían valores al nuevo conocimiento, como la responsabilidad, el interés por la ciencia, el amor por la ciencia, el compromiso, el humanismo, la voluntariedad, y sobre todo la identidad científica que conllevaría a los profesionales a la búsqueda de soluciones a los diferentes problemas que se ponen de manifiesto en la praxis educacional a partir de la ciencia o la investigación científica.

Admitir que la formación de la competencia científica en los docentes

universitarios se haya liberado del prurito cientifista debe de partir de un estudio previo de la axiología de la ciencia, teniendo en cuenta la identidad científica, antes de llegar a la metodología, lo que implica aceptar que existen valores muy generales que priman sobre casi toda la competencia científica, incluida la producción del nuevo conocimiento científico. Entre dichos criterios axiológicos se pueden anticipar los siguientes:

1. Los resultados que se obtengan en la actividad científica deben ser públicos, y no solo privados.
2. Los resultados de la actividad científica deben ser comunicables o socializadores y enseñables.
3. El conocimiento científico debe ser accesible a cualquier ser humano, previa educación.
4. La objetividad prima sobre la subjetividad. O si se prefiere, la ciencia o la investigación científica debe ser objetiva.
5. En la medida de sus posibilidades, los docentes universitarios que pongan en práctica sus competencias científicas deben tratar de mejorar lo logrado por sus predecesores.

Como puede verse, estos cinco criterios axiológicos no están fundados en la naturaleza, sino que son valores sociales.

Ha habido culturas y formas de saber en las que ni han imperado ni imperan esos valores. La cultura científica en cambio, está regida por valores como la universalidad, del cual se desprenden los tres primeros criterios axiológicos, la objetividad y la mejoría (o "mejorismo", como dijo Dewey).

El conocimiento es una parte importante de la cultura. Por consiguiente, la formación de la competencia científica en el docente de la educación superior cubana tiene una importante dimensión cultural, con el propósito de acercar el ámbito laboral-educativo y de adecuar los procesos formativos a las necesidades sociales.

La formación permanente de los profesores universitarios requiere de la precisión de las bases para el diseño de este tipo de formación. Por su estrecha vinculación con la práctica estas bases deben agrupar los saberes que permiten garantizar un desempeño en correspondencia con la competencia a formar.

La formación por competencias científica tiene en la universidad como institución gestora del conocimiento la principal

responsable de llevar a cabo esta tarea y como primer destinatario al propio profesor universitario, el cual plasma en su desempeño los resultados de la formación por competencias, mediante la conjugación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, lo que tributa al enriquecimiento de la cultura científica en los docentes universitarios. Esto apunta la necesidad de incluir en la programación de la formación continua del profesorado universitario contenidos que potencien competencias científicas.

### CONCLUSIONES

La competencia científica puede ofrecer posibilidades a los docentes universitarios al incidir en la importancia de la utilización de distintos contextos para aplicar los conocimientos científicos adquiridos, contextos que deben ser cercanos a los intereses o, al menos, a la vida cotidiana de los estudiantes en formación.

En los docentes este tipo de competencia debería formarse para la puesta en práctica en su desempeño profesional, a través de la actividad pedagógica profesional, como una capacidad que tribute a la formación general e integral de los educandos así como a la superación profesional de los profesores, haciendo explícitos las metas u objetivos

o capacidades que se pueden desarrollar con cada una de las cuestiones presentes.

Al reconocer su necesidad e importancia se podrá desarrollar un pensamiento científico crítico en los docentes universitarios, a través de la formación de la competencia científica.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguar Santiago, X. M. y L. Rodríguez Pérez. (2018). La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios. EDUMECENTRO 2018; 10(2):141-159. Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu>

Barbón Pérez, O. G., C. L. López Granda y D. Figueredo Alarcón. (2014). Cinco saberes para la formación de la competencia científico-investigativa con enfoque de profesionalización pedagógica. Revista Cubana de Reumatología Volumen XVI, Número 2; 2014: 253-258

Bravo Torija, B. (2012). *El desempeño de las competencias científicas de uso de pruebas y modelización en un problema de gestión de recursos marinos*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Cañas, A., Martín Díaz, M. J., & Nieda, J. (2007). *Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico*. Madrid: Alianza Editorial.

Cañas, A.; Martín-Díaz, M. y Nieda, J. (2008). *¿Debería nuestro currículo adaptarse más a la competencia científica de PISA?* Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales, 57, pp. 32-40.

Coronado Borja, M. E., J. Arteta Vargas (2015). Competencias científicas que propician docentes de Ciencias naturales. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte nº 23 julio-diciembre, 2015 ISSN2145-9444

Chamizo, J. A. e Izquierdo, M. (2007). Evaluación de las competencias de pensamiento científico. Alambique, 51, pp. 9-19.

De Juanas Oliva, A., R. Martín del Pozo y M. González Ballesteros. (2016). *Competencias docentes para desarrollar la competencia científica en educación primaria*. Bordón. Revista de Pedagogía 68(2), 103-120. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>

Domenech Casal, J. (2018). *Comprender, decidir y actuar: una propuesta-marco de competencia científica para la ciudadanía*. Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias 15(1), 110501-110512. Recuperado de <https://redalyc.org>

Falicoff, C. B. (2014). *Evolución de las competencias científicas en las carreras de Bioquímica y Biotecnología de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Un estudio longitudinal*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Falicoff, C. B.; Domínguez Castiñeiras, J. M.; Odetti, H. S. (2014) *Competencia científica de estudiantes que ingresan y egresan de la Universidad*. En Enseñanza de las Ciencias, Núm. 32.3 (2014): 133-154

Franco-Mariscal, A.J., Blanco-López, A., España-Ramos, E. (2014). *El desarrollo de la competencia científica en una unidad didáctica sobre la salud bucodental. Diseño y análisis de tareas*. Enseñanza de las Ciencias, 32.3, pp. 649-667

- García Veliz, F. S., & Suárez Pérez, C. (2015). *La formación de competencias científicas investigativas en la carrera de Ingeniería Agropecuaria de la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, campus Pedernales*. Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea], 7 (2). pp. 115-120. Recuperado el 21 de julio de 2017, de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Hernández, C. A. (2005). *¿Qué son las competencias científicas?* Foro educativo nacional.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2007). *Fundamentación conceptual área de Ciencias Naturales*. Bogotá: Secretaría General, Grupo Editorial, ICFES.
- Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2008). *El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: un análisis crítico*. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12(3) 1-26. Recuperado el 11 de agosto de 2017, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>.
- Ortega, C. R. Passailaigue, A. Febles y V. Estrada. (2017). *El desarrollo de competencias científicas desde los programas de posgrado*. REDVET. Revista Electrónica de Veterinaria 18(11), 1-16. Recuperado de <http://redalcy.org>
- Pedrinaci, E.; Caamaño, A.; Cañal, P. y Pro, A. (2012). *La evaluación de la competencia científica requiere nuevas formas de evaluar los aprendizajes*. En Pedrinaci, E. (coord.). *11 ideas clave: El desarrollo de la competencia científica*. Barcelona: Graó, cap. 11, pp. 241-267.
- Pérez Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuaderno de Educación de Cantabria. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Goettingen: Hogrefe & Huber.
- Sánchez Cabezas, P. P., M. M. López Rodríguez del Rey y Y. Alfonso Moreira. (2018). *La orientación educativa en la actividad pedagógica profesional del docente universitario*. Conrado vol. 14 supl.

1. Cienfuegos oct.-dic. Epub 03-dic-2018. Recuperado de <https://scielo.sld.cu>
- Sánchez Lima, L. (2008). Proceso de formación del investigador en el área tecnológica. El caso de los programas de posgrado del Cenidet. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII (1). Recuperado el 15 de junio de 2019 en [http://anuies.mx/servicio/p\\_anuies/publicaciones/revsup/145/index.htm](http://anuies.mx/servicio/p_anuies/publicaciones/revsup/145/index.htm)
- Serván Núñez, M. J. (Coord.) (2011). La evaluación externa de los aprendizajes escolares. En *Revista Cultura y Educación* (en prensa).
- Suárez Suárez, G., M. Iglesias León y B. Basulto Marrero (2012). La formación y desarrollo basado en competencias de los profesores universitarios en la filial de Aguada de Pasajeros. *Pedagogía Universitaria*, Vol. XVII No. 2 2012
- Tejeda Díaz, R. (2011). Las competencias y su relación con el desempeño y la idoneidad profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653, n. 55/4 – 15/05/11, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)
- Valdés Cuervo, Á. A.; Estévez Nenninger, E. H.; Vera Noriega, J. Á. (2013). Desarrollo de competencias científicas en estudiantes de postgrado desde la perspectiva del docente. *Educere*, vol. 17, núm. 56, enero-abril, 2013, pp. 129-138. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela
- Valle Rojas, G. (2018). La competencia científica como capacidad del docente universitario para la actividad pedagógica profesional, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (noviembre 2018). En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/11/competencia-cientifica-docente.html/hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1811competencia-cientifica-docente>
- Yus Ramos, R. y otros (2013). La competencia científica y su evaluación. Análisis de las pruebas estandarizadas de PISA. En *Revista de Educación*, 360. Enero-abril 2013

## ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 12-03-2020 Fecha de aceptación: 25-06-2020 Fecha de publicación: 6-7-2020

### CORRESPONDENCIA DEL PROGRAMA RADIAL JÓVENES DE HOY CON LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

### CORRESPONDENCE OF *TODAY'S YOUTH* RADIO PROGRAM WITH THE COMPREHENSIVE TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS

Maybel Matos-López<sup>1</sup>, Aurelia Massip-Acosta<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Estudiante de la Maestría en Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí", Locutora y guionista de la Emisora Provincial Radio Sancti Spíritus, Cuba. Correo: [maybel255@gmail.com](mailto:maybel255@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5519-4194>. <sup>2</sup> Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí", Cuba. Correo: [yiya@uniss.edu.cu](mailto:yiya@uniss.edu.cu). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5158-4489>

---

#### ¿Cómo citar este artículo?

Matos López, M. y Massip Acosta, A. (julio-octubre, 2020). Correspondencia del programa radial *Jóvenes de hoy* con la formación integral del estudiante universitario. *Pedagogía y Sociedad*, 23(58), 171-194. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1072>

---

#### RESUMEN

**Introducción:** Este artículo es un escrito original que trata el tema de los medios de comunicación masiva y la formación integral, al indagar en el problema de cómo se corresponde la agenda mediática del programa *Jóvenes de Hoy* de la Emisora Provincial Radio Sancti Spíritus con la formación integral del estudiante universitario.

**Objetivo:** Caracterizar la correspondencia entre la agenda

mediática del programa *Jóvenes de Hoy*, de la Emisora Provincial Radio Sancti Spíritus, con la formación integral del estudiante universitario.

**Métodos:** Es un estudio de caso, descriptivo, no experimental, con enfoque cualitativo. Se emplean la observación participante, estudio bibliográfico y documental, análisis de contenido, entrevista en profundidad y triangulación de datos.

**Resultados:** Aplicación de la Teoría de la *Agenda Setting*, en particular de

la agenda mediática, ajustada a un programa radial juvenil de variedades. Permite la identificación de temas, subtemas y otras temáticas, clasificarlas en asuntos generalizadores, relacionarlas con las esferas de la formación integral, la jerarquización de estas y apreciar algunas tendencias.

**Conclusiones:** La agenda mediática del programa *Jóvenes de Hoy* de la Emisora Provincial Radio Sancti Spiritus, sí se corresponde con las esferas de la formación integral del joven universitario, pero esa relación no es proporcional.

**Palabras clave:** Agenda Setting; agenda mediática; estudiante universitario; formación integral; programa radial *Jóvenes de Hoy*

---

## ABSTRACT

**Introduction:** This is an article that covers the impact of mass media on the university students' comprehensive training. This research focuses on how the media's agenda used by *Today's Youth* radio program airing on the regional radio station of Sancti Spiritus is in line with the university students' comprehensive training.

**Objective:** To characterize the correspondence between the media's agenda used by *Today's Youth* radio program, which airs on Sancti Spiritus regional station, and the university students' comprehensive training.

**Methods:** This is a descriptive, non-experimental case study with a qualitative approach. Participant observation, bibliographic and documentary study, content analysis, in-depth interview and data triangulation techniques are used.

**Results:** The application of the Agenda-setting theory, particularly the study of the media's agenda adjusted to a variety radio program dedicated to the youth. This allows the identification of topics, subtopics, and other themes, which makes it possible to classify them into broader matters, relate them to the spheres of comprehensive training and their hierarchy as well as observe some specific trends.

**Conclusions:** The media's agenda used by *Today's Youth* radio program in the regional radio station of Sancti Spiritus does correspond to the spheres of comprehensive training for university students, though this relationship is not proportional.

**Keywords:** Agenda-setting; media's agenda; university students; comprehensive training; *Today's Youth* radio program

---

## INTRODUCCIÓN

Los medios de comunicación masiva (MCM) constituyen instituciones sociales de extraordinaria relevancia, pues se convierten en protagonistas de los procesos sociales. Producen, transforman y transmiten conocimientos, valores y sentimientos con una fuerte influencia en el ser humano; tienen un carácter público donde convergen disímiles intereses; son punto de encuentro para múltiples actores sociales y propician la participación.

Dentro de los MCM, la radio, juega un papel significativo en la construcción de una sociedad justa, próspera y democrática. Autores como Kaplún (2005) y Ramos (2014) sostienen que la inmediatez de las informaciones, la capacidad para dinamizarlas, actualizarlas y legitimarlas en acompañamiento a las actividades cotidianas de las personas, sea cual sea el escenario donde se encuentren, colocan a este medio,

todavía, en un lugar estimado por la audiencia.

Si bien, se reconoce, tanto en Cuba como en el mundo, la crisis que atraviesa la radio ante el auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), esta debe ser tomada como un desafío que solo puede afrontarse mediante el fortalecimiento de la gestión integral en lo político, comunicacional, institucional y económico, según las condiciones, circunstancias, iniciativas, nexos con el público y los actores sociales de cada lugar.

El trabajo mancomunado intersectorial, que se exige y practica en la sociedad cubana, ofrece amplias oportunidades para desarrollar sinergias entre las emisoras de radio con otros sectores de la sociedad; y, a la vez, ayuda al cumplimiento de los retos y perspectivas reflejados en la *Conceptualización del Modelo Económico y Social de Desarrollo Socialista*. (Partido Comunista de Cuba. PCC, 2017) y en la *Constitución de la República (2019)*, para promover y garantizar el desarrollo pleno del ser humano.

Como expresión de esa alianza estratégica se establecen convenios de trabajo entre la Emisora Provincial

Radio Sancti Spíritus y las universidades del territorio, cuyas acciones revitalizan compromisos conjuntos y la incorporación de estas instituciones en la ejecución de proyectos investigativos multidisciplinares para encauzar una labor más efectiva en la audiencia joven y su formación armónica.

La investigación se centra en el programa *Jóvenes de Hoy* de la Emisora Provincial Radio Sancti Spíritus, al valorar el potencial humano que significan los jóvenes, en especial los universitarios, para el progreso de la sociedad, plasmado en documentos rectores como: *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, (Organización de Naciones Unidas ONU, 2015).

El Ministerio de Educación Superior (MES) de Cuba contempla entre sus demandas, el fortalecimiento de la formación integral de los estudiantes, debido a los múltiples problemas que se presentan en el contexto socioeconómico nacional e internacional que inciden en la calidad del egresado (MES, 2016; Saborido, 2018).

Como teoría de comunicación se utiliza la *Agenda-Setting*, anglicismo asimilado por el glosario español con

diversidad de traducciones: agenda temática, jerarquización de noticias, tematización de la realidad, entre otros. Muy conocida en el mundo porque engloba las teorías de los efectos de los MCM. (Rodríguez, 2004)

Este estudio abarca, solo, la primera fase de la medición de la *Agenda-Setting*: el análisis de contenidos de la agenda mediática. Por ello, el objetivo general se dirige a: caracterizar la correspondencia que existe entre la agenda mediática del programa *Jóvenes de Hoy* de la Emisora Provincial Radio Sancti Spíritus con la formación integral del joven universitario.

## MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

La teoría de *Agenda-Setting* surge en Estados Unidos en 1968 durante las elecciones presidenciales y consolida un método empírico que muestra la influencia que ejercen los MCM en la formación de la opinión pública. Para McCombs (2008), uno de sus creadores: "La audiencia no se entera únicamente de los hechos por medio de su exposición a los medios informativos, sino que también conoce

la importancia de los temas tratados en las noticias según el énfasis que le den los medios informativos” (como se cita en Ramos, 2014, p.12).

Rodríguez (2004) afirma que:

(...) la *Agenda-Setting function*, una de las teorías actuales más representativas de los medios de comunicación. En ella se estudia cómo los medios ejercen influencia en las audiencias mediante los temas considerados de mayor relevancia. El medio no decide por el público qué es lo que éste tiene que pensar u opinar sobre un hecho, aunque sí decida cuáles son las cuestiones que van a estar en el candelero o en la opinión pública. A este conjunto de contenidos se le denominará: la agenda. (p.15)

La *Agenda-Setting* comprende tres tipos de agendas correlacionadas en el proceso comunicativo, centrados en cada una de ellas o combinados (McCombs, 2008; Ramos, 2014; Rodríguez, 2004):

a) la agenda de los medios, o agenda mediática (*the media agenda*) es una de las variables primordiales a la hora de generar el índice de contenidos que ocupan las portadas de los

medios durante un periodo de tiempo. El número de noticias que aparecen de un tema o asunto se mide en función de su importancia, páginas que ocupa y tiempo dedicado. Esta agenda permite renovar el repertorio temático para refrescar los ya fijos o institucionalizados y que pueden saturar a la audiencia. Orienta a los que se juzgan como los problemas cruciales en los que pensar y esto favorece a una influencia más directa de los MCM en el público.

Para analizar la agenda mediática se aplica el análisis de contenido. El procedimiento consiste en realizar mediciones de un tema escogido. Lo más común es el seguimiento cuantitativo en los MCM acerca de un aspecto determinado, que sea de interés para el investigador o que venga dado por la agenda del público o institucional. Se realiza un recuento de todas las noticias que aparecen del tema, la importancia que se le da, el lugar en el que aparecen o bien el tipo de titular empleado, o en los programas y secciones.

El tipo de seguimiento puede ser de un solo tema o de varios. El interés por el análisis de contenido depende del objetivo del estudio, que va desde el simple seguimiento del tema en uno

o varios MCM hasta medir tan solo en un marco temporal, durante un periodo mínimo de varios meses, para calcular el tiempo de dilación en que aparecen los temas en la agenda mediática.

Rodríguez (2004) asevera que los estudios tradicionales de *Agenda-Setting*, o de primer nivel, cuando se mide la agenda de los medios, no se detienen tanto en la lectura y análisis de la información publicada de un tema ni en otros elementos que lo condicionan. Lo que más se realiza es un recuento del número de veces que un tema o temática se aborda. En la codificación de las noticias o artículos se incluyen, siempre, las variantes o subtemas de los cuales se fija la atención, por la importancia relativa o prominente dentro de la propia agenda.

b) la agenda pública o del público (*the public agenda*) es el grado o jerarquía de importancia que da el público a determinados aspectos noticiosos durante un periodo de tiempo.

c) la agenda política o institucional (*policy agenda*) se designa al tipo de acción que adoptan los gobiernos y las instituciones sociales con temas destacados, tanto en la agenda de los medios como en la pública.

En el proceso de elaboración de estas tres agendas intervienen numerosos factores: naturaleza del tema, tipo de medio, fuentes de información, rutinas productivas, demográficos, temporales, organizativos, geográficos, técnicos, económicos, seleccionador de noticias, circunstanciales, decisiones gubernamentales, políticas y administrativas, así como los de índole personal que se enmarcan en aspectos subjetivos (McCombs, 2008; Rodríguez, 2004).

Al término *Agenda-Setting* se afilian otros que son parte de los componentes que la integran, algunos todavía se escriben como anglicismos, dado que mucha de la bibliografía, sigue sin traducirse. A continuación, se exponen (McCombs, 2008; Ramos, 2014; Rodríguez, 2004):

✓ Tema o temas (*issues* o *subject*), es lo que llaman la columna vertebral de la teoría, porque forman parte de las agendas y se transmiten con sistematicidad; pueden ser problemas, acontecimientos o conflictos sociales que más preocupan a la sociedad, tales como: educación, salud, política, economía, cultura, racismo,

agricultura, medioambiente, deporte, las TICs, entre otros.

✓ Acontecimientos o temas colaterales (*events*) que, acorde al momento y las circunstancias, aparecen en las portadas de los MCM. Se diferencian por su asistematicidad, en un tiempo y espacio concreto.

✓ Tema en su sentido genérico o global (*object e ítem*) se usan para nombrar a un caso de estudio concreto de *Agenda-Setting*.

Tanto los acontecimientos (*events*) como los temas genéricos o globales (*ítems*) ocurren de forma discontinua y no se centran, de forma sistemática, en un tiempo y espacio concreto. Esto hace que no sean los más propicios para ocupar primeros lugares en las agendas.

✓ Relevancia (*saliencia*), es el grado de importancia por medio del cual un tema de la agenda es percibido. Estos trazan la dirección de su posible influencia y asuntos que ocupan el primer lugar. La unión de los conceptos anteriores, temas (*issues*) y relevancia (*saliencia*), son un binomio de palabras que constituyen un objetivo cardinal de la *Agenda-Setting*.

✓ Temas familiares o cercanos (*obtrusive*), de proximidad geográfica,

empática o conforme al grado de afinidad que tenga la audiencia con el tema. Son los que afectan a su entorno inmediato o vida personal, pueden ser los concernientes al trabajo, a la economía doméstica, localidad, ciudad e incluso el país. Se califican como temas entrometidos, porque posibilitan al público ser más crítico y sentirse menos influenciado por los MCM.

✓ Temas desconocidos, pocos familiares o lejanos (*unobtrusive*), aquellos que la audiencia no tiene un contacto directo, o poca referencia personal, por lo que sí necesita de los MCM para ser orientados. Por ejemplo, de política internacional, cambios climáticos, conflictos bélicos, por mencionar algunos.

✓ Seleccionador de noticias (*agenda setters*), encargado de acentuar unos temas sobre otros. Pueden ser figuras muy influyentes en el ámbito público e institucional (periódicos, televisoras, redes sociales, revistas científicas, sitios digitales).

✓ Dimensiones del mundo real (o dimensiones de orientación), se les llama a los índices, elementos, pautas sociales que contextualizan un hecho o conjunto de temas. Son objetivos en la medida en que se refleja en datos,

cifras y situaciones concretas (demográficos, económicos, políticos, culturales, educativos, de salud) que orientan la conducta humana.

La dimensión escogida es la formación integral del joven universitario al contemplarse entre los fines de los máximos documentos que rigen en Cuba la vida pública y política: la *Constitución de la República* (2019) y el *Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista* (PCC, 2017). En ambos, se plantea, que es imprescindible el fortalecimiento de valores éticos, políticos y culturales, así como la preparación de todos, con énfasis en las nuevas generaciones, por su protagonismo y el fuerte compromiso con la Revolución.

En el *Modelo* se expone:

El Estado, el Gobierno, las familias, los actores de la comunidad, los colectivos laborales, los MCM y demás instituciones competentes — entre los cuales se favorece y propicia una vinculación permanente— desempeñan un rol decisivo en el proceso de educación y formación integral de los ciudadanos,

especialmente de las nuevas generaciones. (PCC, 2017, p.11)

Así lo confirma, la *Constitución de la República* (2019), en el Capítulo III. Las familias, Artículo 87: “El Estado, la sociedad y las familias reconocen a las personas jóvenes como activos participantes en la sociedad, a tales efectos crean las condiciones para el pleno ejercicio de sus derechos y desarrollo integral” (p.6).

Con mucha precisión se establece en estos documentos el sentido de la formación integral y la responsabilidad del Estado con sus instituciones, desde el punto de vista legal y político, ya sea como principio, aspiración, derecho o deber. Se requiere, por tanto, el esfuerzo aunado de todos los sectores de la sociedad para ejercer una influencia superior y más acoplada en la formación de las diferentes esferas de la personalidad: en lo moral, político, intelectual, social, laboral, de salud, ciencia, tecnología, cultura, jurídico, comunicación, defensa y seguridad nacional, económico y ambiental, entre otras, de acuerdo con las necesidades del desarrollo del país y de cada territorio (Díaz-Canel, 2012).

La formación integral se basa en la adquisición plena, desde el punto de

vista instructivo, educativo y desarrollador. Lo instructivo se asocia a la inteligencia y lo contempla en la apropiación de la cultura acumulada; el conocimiento de una rama del saber humano, su profesión; la utilización reiterada de la lógica de la actividad científica, laboral y la capacidad para resolver problemas en la vida cotidiana. Lo educativo lo circunscribe a los valores (morales, religiosos, políticos, jurídicos) y sentimientos propios del individuo como ser social. Y el desarrollo lo enmarca en las facultades o potencialidades funcionales, tanto espirituales como físicas. (Ramos, Massip y Alfonso, 2017)

El concepto más actualizado de formación integral del joven universitario, en términos de paradigma, se define por el MES (2016):

La formación integral de los estudiantes universitarios debe dar como resultado graduados con un sólido desarrollo político desde los fundamentos de la Ideología de la Revolución Cubana; dotados de una amplia cultura científica, ética, jurídica, humanista, económica y medio ambiental; comprometidos y

preparados para defender la Patria socialista y las causas justas de la humanidad con argumentos propios, y competentes para el desempeño profesional y el ejercicio de una ciudadanía virtuosa. Estos elementos concatenados entre sí, constituyen un sistema complejo cuyo principal resultado es su capacidad de contribuir, de forma creadora, a encontrar solución a los problemas de la práctica. (p.9)

Dada la riqueza y complejidad semántica para comprender este concepto, en virtud de poder aplicarlo con más objetividad al programa radial escogido, se resumen aquellas esferas que deben abarcar la formación integral, denominada en la literatura referenciada y consultada de varias maneras (aspectos, aristas, elementos, dimensiones):

✓ Física deportiva: se encamina al perfeccionamiento corporal desde la práctica sistemática de ejercicios y del deporte; dignificar glorias deportivas locales, nacionales e internacionales.

✓ Salud: se refiere al mantenimiento y cuidado del cuerpo desde el punto de vista biológico, psicológico y social; a la prevención de enfermedades e

infecciones; a la formación de hábitos higiénicos; cultura alimentaria y vial.

✓ Intelectual: incluye el desarrollo de procesos y operaciones del pensamiento, de la actividad cognoscitiva como análisis, síntesis, razonamiento, reflexión, deducción, entre otros. Se basa en la ampliación de conocimientos e incentivación de la creatividad e innovación.

✓ Moral: son las cuestiones relativas a los valores, al concepto de lo bueno y lo malo, a su interpretación y explicación en los principios de la ética. Implica la formación de profundas convicciones acerca de la lucha de la clase obrera y normas de la actuación socialista.

✓ Cortesía o urbanidad: orientada al logro de una cultura del comportamiento, buenos modales, adecuada comunicación, cumplimiento de normas y deberes ciudadanos.

✓ Política ideológica: se centra en los principios e ideales del proletariado en Cuba y en el mundo; en el combate a la subversión y diversionismo ideológico; en estimular una activa participación en la construcción y defensa del socialismo. Acontecimientos actuales del entorno,

de la realidad más cercana, así como del país y del mundo.

✓ Patriótica: historia local, nacional y mundial, sus personalidades y hechos que marcan pautas y dejan una huella imperecedera.

✓ Laboral: la comprensión de la concepción del trabajo honrado como una necesidad vital y deber social; como vía y fuente de crecimiento económico y espiritual; oficios y profesiones.

✓ Estética: se ocupa de educar al ser humano para sentir, percibir lo bello, para proceder al disfrute o a la creación artística en cualesquiera de sus formas, plástica, literaria, danzaria, musical, entre otras; la participación de los estudiantes en la vida cultural recreativa desde opciones sanas.

✓ Jurídica: contribuir al conocimiento de los derechos y deberes constitucionales del ciudadano cubano y hacer cumplir el Reglamento Escolar; asimismo, que se dominen los principios de la democracia socialista y su expresión en el Sistema Electoral y en otras áreas de la vida.

✓ Económica: dirigida a formar una conciencia en el ahorro, uso racional de los recursos energéticos, el agua,

protección y cuidado de la propiedad social, en especial, el cuidado de los recursos que la Revolución da a todas las instituciones sociales, educativas, culturales, deportivas.

✓ Ambiental: cuidado y protección del medio ambiente y sus recursos naturales, con especial atención al Programa Vida.

✓ Científica: investigaciones en las disímiles ramas, tanto en lo local, nacional e internacional.

✓ Tecnológica: uso adecuado de los avances en la industria y las TICs para beneficio de la personalidad y la sociedad.

Los MCM no pueden satisfacerse con brindar una cantidad de información de una de esas esferas, sino que deben recurrir a recursos pedagógicos y lingüísticos que ayuden al conocimiento, a la reflexión e incorporación de estas a la vida personal y social de modo consciente e integrado.

El programa radial *Jóvenes de Hoy* inicia su transmisión el 5 de julio de 2010 con el objetivo de instruir, educar y recrear a los jóvenes. Es una revista de variedades, con frecuencia diaria, de lunes a viernes, en el horario de 4:30 hasta las 5:20 de la tarde. Tiene 48 minutos de duración

que se dosifican en 15 minutos dedicados a la música y 33 a las informaciones.

Intervienen especialistas y se insertan trabajos periodísticos en función de la temática abordada. Al ser un programa en vivo permite flexibilizar contenidos, improvisar, crear y lograr la inmediatez de la información.

Uno de los pilares del programa es la participación de los oyentes por medio de los reportes de sintonía por la telefonía fija y móvil, el correo electrónico y las redes sociales en las siguientes secciones: *De tres tres*, responder preguntas del tema fundamental y de cultura general; *Adivina quién soy*, a partir de datos de una personalidad, un suceso, una revista; *Lo falso o lo real*, de un planteamiento y argumentar la respuesta; *De frases y refranes*, se dice para completarlos; *Si me sigues ganas, sino pierdes*, repetir, en el mismo orden, un listado palabras y *Juego de Roles*, descubrir cuál es la profesión, según la situación que se describe.

Se trabajan otras secciones en dependencia:

✓ *Notijoven* (quehacer juvenil en instituciones, comunidades,

municipios, provincia, Cuba y el mundo)

✓ *Rincón Interactivo* (recorrido por las redes sociales con reportes de audiencia por esta vía de comunicación y se actualizan noticias relativas a músicos, artistas, estrenos cinematográficos y de series).

✓ *Última Generación* (uso y las novedades de las TICs, en particular con dispositivos, aplicaciones, compañías).

✓ *Deporte y Juventud* (informaciones de los municipios, la provincia, Cuba y el mundo).

✓ *Clásicos* (música cubana y de otras nacionalidades).

✓ *La juventud en acción* (informaciones de la Federación de Estudiantes de Educación Media (FEEM), de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), de la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC), u otras organizaciones para convocatorias, actividades o acontecimientos de interés)

✓ *Cartelera Cultural* (promociona las actividades culturales de la provincia).

✓ *Actualidad Juvenil* (resumen de las noticias más importante de la semana y una lista de éxitos de los temas musicales más escuchados en centros nocturnos).

✓ *Tradiciones* (costumbres, fiestas y hábitos de comunidades, municipios, provincia, Cuba y el mundo).

✓ *Cómo hablamos* (buen uso del idioma materno y el lenguaje).

✓ *Cine Joven* (estrenos cinematográficos, series y documentales y el desempeño de actores y actrices de Cuba y el mundo).

✓ *Entre Líneas* (estimula la lectura de clásicos y novedades de la literatura y divulga la obra de jóvenes exponentes de la provincia, Cuba y el mundo).

✓ *Apuntes de la ciencia y la técnica* (novedades, descubrimientos e investigaciones científicas y tecnológicas).

✓ *Curioseando* (detalles inusuales ya sean del tema u otra temática).

✓ *Vida para vida* (acciones que acomete la provincia y el país en el enfrentamiento al cambio climático).

En los meses de verano se desarrollan otras como: *Mundo infantil*, para recordar por medio de la música esta etapa de vida; *Tu elección favorita*, en la que los oyentes envían mensajes por la línea móvil y por un sorteo se complace la petición musical; *Sorpresa en la calle*, posibilita a las personas enviar saludos a sus amigos y familiares y

expresar sugerencias al programa; *Marcando al azar*, se establece comunicación con el oyente, desde la cabina de transmisión, por medio de una llamada telefónica y se dialoga con él o ella del tema.

## **METODOLOGÍA EMPLEADA**

Se asume la metodología cualitativa, una modalidad epistemológica muy utilizada en los MCM. Es una investigación no experimental, descriptiva que se basa en un estudio de caso porque se particulariza en el programa *Jóvenes de Hoy* de la Emisora Provincial de Radio Sancti Spíritus, único de este tipo. Resalta el nivel de implicación de las autoras con el equipo de realización y otros sujetos, dentro de la dinámica natural del fenómeno estudiado, para caracterizarlo y comprenderlo a partir de sus perspectivas, conocimientos y experiencias; además, se aprovechan todas las fuentes de información con las que interactúan (sujetos, documentos, grabaciones), las cuales suministran datos, en lo esencial, descriptivos y valorativos que se refuerzan con criterios cuantitativos derivados de análisis matemáticos y estadísticos.

Se toman como muestra 127 emisiones del programa correspondientes al primer semestre del año 2019, que se analizan en su totalidad. Se trabaja, también, con los cinco miembros del equipo de realización del programa y tres especialistas del Sistema de la Radio.

La estrategia de trabajo de campo se diseña por las autoras en conjunto con el equipo de realización del programa, sujetos que colaboran con entusiasmo y compromiso en las siguientes fases:

1. Exploración y reflexión crítica de la realidad (marzo-mayo, 2018)
2. Gestión de información teórica y ajuste al programa estudio de caso (junio-octubre 2018)
3. Planificación y conciliación del diseño metodológico (noviembre-diciembre 2018)
4. Recogida y procesamiento de datos de la realidad (enero-julio 2019)
5. Comunicación de los resultados finales (septiembre 2019-abril 2020)

Se aplican las siguientes técnicas:

✓ Observación participante. Se realiza con el propósito de delimitar todas las condicionantes o factores que median en la elección de los temas, subtemas y otras temáticas en las secciones del programa y la

jerarquía que ocupan dentro del programa. Se aplica durante las emisiones diarias y reuniones mensuales del equipo de realización.

✓ **Análisis bibliográfico y documental.**

Permite acceder a la literatura que aportan aspectos teóricos generales de la ciencia a la que pertenece este estudio (Comunicación social), los MCM, en particular la radio; la Teoría de *Agenda-Setting* y *agenda mediática*; así como la formación integral del joven universitario. Dentro de los documentos se encuentran los legales, políticos y normativos. Se examinan otros escritos oficiales de la Emisora Provincial Radio Sancti Spíritus que facilitan datos cualitativos y cuantitativos de carácter cíclico, como: *Informe de Actualización del Perfil de Radio Sancti Spíritus e Informe de la Programación Habitual de Radio Sancti Spíritus: una mirada desde su audiencia.*

✓ **Análisis de contenido.** Para algunos autores no es un fin en sí mismo, sino un procedimiento para producir datos utilizados en la comprensión del fenómeno estudiado y, por tanto, apoya la interpretación integral de este. Es la vía fundamental para desarrollar la investigación, porque es el que se recomienda para la agenda

mediática. A pesar de que la radio es uno de los medios más excluidos en los análisis de *Agenda-Setting*, porque en los países donde más se desarrolla, sobre todo en Estados Unidos, no se cuenta con un gran índice de audiencia radiofónica, es el que se emplea para darle seguimiento a la dimensión de interés (la formación integral del joven universitario), a partir de los temas centrales de cada día y las noticias publicadas en las secciones del programa.

Se adapta y recrea la metodología de estudio de *Agenda-Setting*:

1. Examen de cada programa (cinco días semanales), durante un período de tiempo (los primeros seis meses del 2019) —según la Teoría de *Agenda-Setting* ese es el período mínimo de tiempo para darle seguimiento a un aspecto de interés— con respecto a: tema central del día y las secciones con los correspondientes subtemas (los que tienen una relación directa con el tema del día), más otras temáticas, pero con significación para la formación integral del joven universitario.

2. Cuantificación y valoración de todos los subtemas y otras temáticas en el semestre por secciones.

3. Medición de la frecuencia mensual de las secciones del programa, porcentaje y el rango que ocupan en el semestre.

4. Clasificación de los temas, subtemas y otras temáticas en asuntos generalizadores, con su respectiva frecuencia, porcentaje y rango que ocupan.

5. Agrupación de los asuntos generalizadores por esferas de la formación integral del joven universitario y jerarquización de estas.

6. Identificación de las esferas más tratadas, las menos atendidas y las nunca abordadas, durante ese tiempo.

7. Determinación de algunas regularidades que marcan aspectos tendenciosos en el tratamiento de los temas, tanto positivos como negativos de la formación integral.

✓ La entrevista en profundidad. Se aplica a los miembros del equipo de realización del programa *Jóvenes de Hoy* con el propósito de acercarse a las dinámicas internas y los factores externos que confluyen en la elaboración de la agenda mediática del programa. Se escogen a otros especialistas del Grupo de

Investigaciones Sociales y Calidad y Grupo de Monitoreo para obtener información del perfil de la radio y estudios de recepción que se realizan; y el Departamento de Propaganda para conocer de las agendas editoriales como documento rector que emite el ICRT.

Se considera una entrevista no estructurada, ya que no se elabora un cuestionario como tal para que tenga un estilo abierto y flexible, sin tener en cuenta un orden riguroso; las interrogantes se formulan o se inicia la conversación de los aspectos en la propia dinámica del de trabajo y afecto que une a las autoras con los entrevistados. Si algo queda inconcluso o dudoso después se retoma en otros momentos.

✓ Triangulación de datos. Confirmar el nivel de interdependencia en la información obtenida por los métodos anteriores y analizar el fenómeno desde una perspectiva integradora teniendo en cuenta las dos categorías de análisis de la investigación: programa *Jóvenes de Hoy* y formación integral del joven universitario.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

✓ Vías utilizadas para la selección de los temas

Todos los meses el equipo de realización —directora, asesor, tres guionistas que son, a su vez, locutores— se reúnen para confeccionar el plan temático; se toma como base la Agenda Editorial correspondiente al mes en curso y en la cual se expresan los ejes temáticos, efemérides y temas de interés emitidos por el Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT). Además, se apoyan en seleccionadores de noticias como los periódicos nacionales *Granma*, *Juventud Rebelde* y la búsqueda por Internet en sitios digitales de prestigio. Otras vías son los encuentros y reuniones planificadas con representantes de instituciones, de organizaciones, así como los estudios de audiencia con los propios jóvenes, cuyos criterios ayudan a la elaboración de la agenda pública.

✓ Conocimiento y relevancia de la formación integral para el equipo de realización del programa.

Los seis miembros del equipo de realización reconocen la importancia de la formación integral del joven universitario. Se aprecia en sus afirmaciones un alto nivel de

conciencia y compromiso de la influencia que debe ejercer este programa en la educación y orientación del joven; sin embargo, cuando expresan los argumentos, prima un lenguaje empírico que evidencia poco dominio del marco regulatorio del MES y falta de conocimiento científico del concepto y de las esferas de la formación integral del joven universitario.

✓ Participantes en la selección de los temas

Se mantienen contactos de trabajo con representantes y comunicadores de instituciones del territorio como por ejemplo: Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Universidad de Ciencias Médicas “Faustino Pérez”, Institutos Preuniversitarios y Escuelas Secundarias Básicas; la FEU, FEEM y la UJC, Empresa Aldaba, Empresa de Telecomunicaciones de Cuba, Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC), Dirección de Campismo Popular, Ministerio del Interior, Dirección Provincial de Cultura, Delegación Provincial de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.

En la etapa estudiada, los principales generadores de información son los integrantes del equipo de realización

del programa, lo que supone que esta selección puede estar mediada por particularidades psicológicas (gustos, interés, preferencias, motivaciones), perfil profesional y nivel cultural de los miembros, así como las posibilidades de recursos tecnológicos que dispone la emisora para acceder a la búsqueda de la información.

✓ Los temas, subtemas y otras temáticas que conforman la agenda mediática

Este análisis conlleva un proceso de revisión detallada que parte del conteo cuidadoso de los temas en cada emisión, los subtemas y otras temáticas en las secciones del programa; se clasifican en asuntos generalizadores y, posteriormente, se agrupan por esferas de la formación integral. El análisis facilita encontrar algunas regularidades cualitativas que marcan determinadas tendencias en el tratamiento de los temas, algunas positivas y otras negativas.

De las secciones del programa las más representativas son: *Curioseando* (42/33.07%), *Cine Joven* (28/22.04%) *Clásicos* (26/20.47%), *Rincón Interactivo* y *Notijoven* (25/19.68%), *Última Generación* (24/18.89%), *Actualidad juvenil* (24/18.89%), *Deporte y Juventud* (23/18.11%),

*Apuntes de la ciencia y la técnica* (20/15.74%). Con menos frecuencia se clasifican: *Tradiciones* (9/7.08%), *Entre Líneas* (9/7.08%), *Cartelera Cultural* (7/5.51%), *Cómo hablamos* (3/2.36%). Dados los porcentajes, ninguna de las secciones del programa llega al 50 por ciento con respecto al total de emisiones (127) y se revela cierto nivel de desproporcionalidad en el índice de frecuencia. Este desbalance atenta contra la sistematicidad de temas que ayudan a influir en la formación del oyente. No es generalidad que el tema central articule con el tratado en la sección, pero en un programa de variedades esto no atenta contra su calidad, al ser un espacio con multiplicidad de formatos y contenidos, o por la combinación de ambos elementos. Incluye números musicales cubanos y extranjeros; utiliza propaganda directa y el uso de todos los elementos del lenguaje radial. Pueden disponer de corresponsales, colaboradores e invitados, trabajos de géneros periodísticos, elementos de facilitación social, efemérides, parte meteorológico, dramatizaciones o series dramatizadas en horarios fijos, boletines informativos, deportivos,

culturales, concursos y preguntas de participación. Es importante aclarar que dentro de las rutinas productivas del equipo de realización no se establece un orden de jerarquía para determinar qué sección se desarrolla en cada emisión, esta se fija por el punto de vista del guionista, importancia o inmediatez de la noticia en los medios de comunicación, por el tema y su correspondencia con efemérides u otro hecho de interés.

Prevalece lo tecnológico (33/25.98%). Se especifican características y funciones de móviles: Samsung, Iphone, Huawei, Xiaomi, Motorola, Pixel. En cuanto a dispositivos: televisores, drones, tablets, tienda de campaña, auricular inalámbrico; aplicaciones para actualizar móviles y videollamadas. Igualmente, las redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram. Se promueve una tecnología de punta, pero no la más utilizada en Cuba.

En cuanto al cine (30/23.62%) hay un énfasis en los filmes norteamericanos (19/63.33%) y en menor medida el cine cubano (4/13.33%), el resto es de otras nacionalidades como España y Gran Bretaña. Las demás informaciones son para promocionar y

motivar a la audiencia a ver películas, series y documentales.

De igual forma en la música (30/23.62%) predomina la norteamericana e inglesa, lo cual se contradice con la política que establece el ICRT, donde se defiende la prioridad a la música local, cubana y latinoamericana.

El deporte (25/19.28%) se divulgan eventos, práctica y beneficios de taichí, atletas y glorias del deporte cubano en la categoría juvenil.

Rasgos de la personalidad del joven (20/15.74%) que revelan aspectos afectivos: tolerancia, rebeldía, empatía, impulsividad, negatividad, felicidad, intuición, depresión, narcisismo, anorgasmia, procrastinación, entre otros. Se dan consejos para contrarrestar o incentivar estos sentimientos.

La sexualidad (16/12.59%) engloba curiosidades del sexo: el semen, besos, caricias, abrazos, juguetes sexuales; historia de los anticonceptivos y consecuencias; mitos de la masturbación; importancia del orgasmo en la realización de la pareja; cambio climático y su repercusión en la fertilidad masculina; consecuencias de la ingestión del

alcohol en las relaciones sexuales y las infecciones de transmisión sexual.

El cuidado y protección del medio ambiente (15/11.81%) encierra: las características y curiosidades de los mares y océanos; la flora y fauna de la provincia, Cuba y el mundo; el enfrentamiento al cambio climático; el desarrollo en Cuba del Turismo de Naturaleza; el ahorro de los recursos naturales y la protección legal a los animales.

La ciencia o actividades científicas (14/11.02%) apuntan a: aplicaciones de la inteligencia artificial; efectos negativos del uso excesivo de las TICs; reconocimiento a jóvenes con resultados científicos destacados y promoción de eventos de la provincia y del país.

En las actividades culturales (12/9.48%) sobresalen: concursos y festivales cubanos en los cuales participan los jóvenes; las celebraciones por los aniversarios de la OPJMA y la UJC y se promueven las actividades en la sección *Cartelera Cultural*.

La literatura (11/8.66%) se centra en revistas educativas para jóvenes; producción de literatura infantil y juvenil de la provincia y de Cuba;

promoción de la literatura de autores universales y cubanos.

Las tradiciones (11/8.66%) se circunscriben a las prácticas y costumbres de Sancti Spíritus, de Cuba y de algunas naciones, como: bailes típicos y refranero popular.

Respecto al trabajo (10/7.87) se pondera la importancia de la motivación laboral para aumentar la productividad; la labor del trabajador agrícola y ganadero; los beneficios que reporta el trabajo; el papel de las Brigadas Técnicas Juveniles y la formación de jóvenes auditores en Sancti Spíritus.

En cuanto a la protección de la salud humana (7/5.51%) datos alarmantes del consumo de tabaco; mitos, realidades y propiedades del chocolate; cómo afrontar el bullying o acoso escolar; Organización Mundial de la Salud alerta lo negativo de que los niños se expongan a las pantallas de los móviles; enfermedades que son un riesgo global para la salud; curiosidades del cuerpo humano: amígdalas, riñones, tercer párpado, coxis, vagina masculina y medidas para combatir el *Aedes Aegypti*.

De héroes y acontecimientos históricos (6/4.72%) se habla del legado de José Martí en los jóvenes,

acercamiento a su vida y obra; la influencia de Camilo Cienfuegos en los jóvenes; efemérides y acontecimientos históricos de cada mes; remembranza de la Victoria de Playa Girón.

En materia de leyes y normas jurídicas (5/3.93%) se habla de la participación de los jóvenes en el Proyecto de Constitución Cubano, en el proceso electoral en Cuba y el pronunciamiento contra la Ley Helms Burton.

De televisión (4/3.14%) las series cubanas: De amores y esperanza y Con ciencia, dedicados ambos a los jóvenes.

Del idioma (4/3.14%) las nuevas inclusiones de la Real Academia Española; día Internacional de la Lengua Materna y el idioma español; importancia del uso y cuidado de la lengua.

De los museos (3/2.36%) se habla del Museo de Arte Colonial en Sancti Spíritus: historia y curiosidades; Celebración del Día Internacional y particularidades del Museo del Louvre.

De la prensa (2/1.57%) se aluden periódicos curiosos del mundo: los populares, el más vendido y leído; importancia de la prensa para la

educación y formación de valores en los jóvenes.

Los audiovisuales (2/1.57%) se ciñen al Festival Internacional de Videoarte de Camagüey y el videoclip cubano como manifestación audiovisual.

Relativo a la danza (2/1.57%) se conversa de los jóvenes exponentes de esta manifestación en Cuba y bailes que más disfrutan.

De educación (2/1.57%) se refiere a las universidades prestigiosas de Cuba y del mundo: Oxford, Universidad Central de Las Villas, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Ciencias Informáticas y los convenios provinciales e internacionales de colaboración de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí".

De teatro (2/1.57%) se promueve el Festival de Teatro Joven en Holguín y el Día Mundial.

Tienen una baja representatividad (1/0.78%) las artes plásticas, moda, familia y radio.

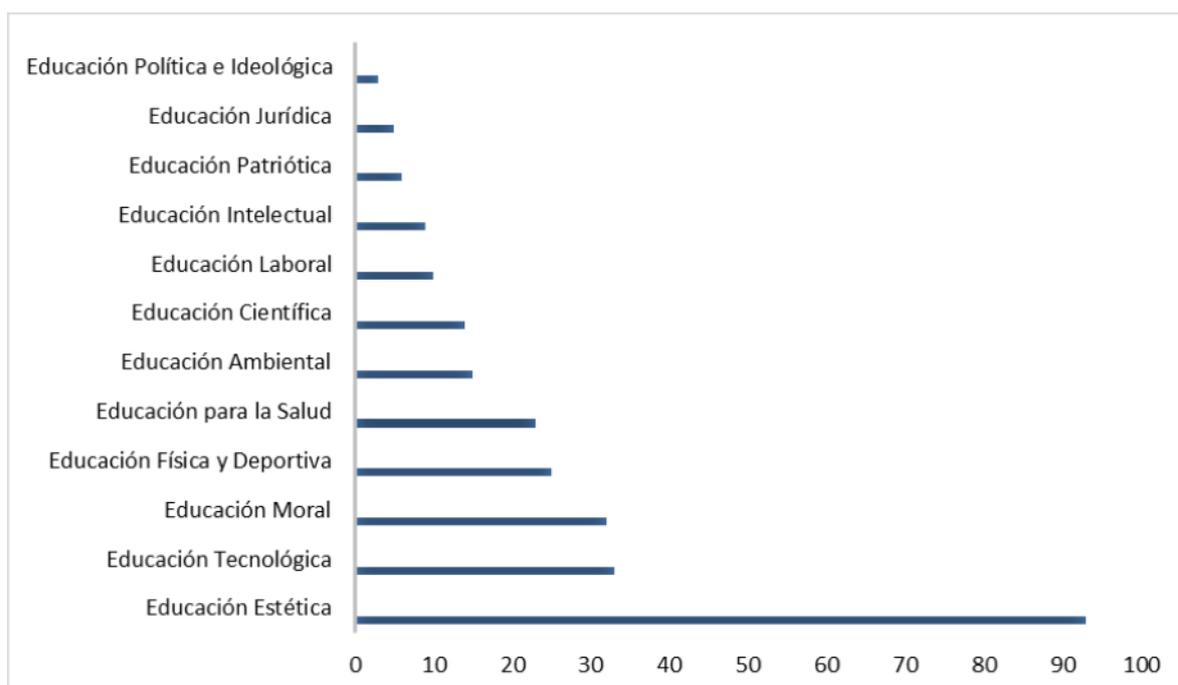
✓ Tratamiento a las esferas de la formación integral

Las esferas de la formación integral del joven universitario que alcanzan un mayor grado de importancia en la agenda, dentro de los cinco primeros lugares, se encuentran: educación

estética (93/73.22%) con temas de cine, música, actividades culturales, literatura, museo, audiovisuales, danza, moda, teatro y artes plásticas; educación tecnológica (33/25.98%) abarca: tecnología de la información y la comunicación; educación moral (32/25.19%) ahonda en: personalidad del joven, tradiciones y familia; educación física deportiva (25/19.68%); educación para la salud (23/18.11%) incluye sexualidad y protección de la salud humana. Por su

Gráfico 1: Resultados principales

parte, las menos son: la educación patriótica (6/4.72%) donde se aluden héroes, acontecimientos históricos y actividades patrióticas; educación jurídica (5/3.93%) comprende leyes y normas jurídicas; educación política e ideológica (3/2.36%) de los medios de prensa y educación. Están ausentes en las emisiones estudiadas la educación económica, vial y para la urbanidad. A continuación, el gráfico 1 ilustra estos resultados:



Fuente: Elaboración propia (2019)

Aunque la dimensión de la cortesía o urbanidad no se refleja de forma independiente, sí se escucha en las grabaciones analizadas del programa, durante la improvisación de los

locutores, que abordan ejemplos del comportamiento en lugares públicos y la disciplina social.

## CONCLUSIONES

La información teórica recopilada ofrece el sustento científico, legal y normativo para enfocar, guiar y operar en la solución del problema, desde el contexto del MCM donde se actúa. Los conocimientos engloban e integran referentes consistentes, válidos y renovados de la Teoría de la *Agenda-Setting*, con énfasis en la agenda mediática y la formación integral del joven universitario que orientan al estudio de caso del programa radial *Jóvenes de Hoy*.

La clasificación de los temas, subtemas y temáticas en asuntos generalizadores y su jerarquización permiten valorar los más tratados en la agenda mediática del programa *Jóvenes de Hoy*, en el período estudiado: tecnología, cine, música y deporte, personalidad del joven, sexualidad, medio ambiente, investigaciones científicas y actividades culturales del territorio. En la tecnología se privilegia los celulares; en el cine y la música la anglosajona. Hay otros asuntos generalizadores que se tratan, pero en menor cuantía, tales como: literatura, tradiciones, trabajo, protección de la salud, leyes y normas

jurídicas, idioma materno, museos, danza, artes plásticas, teatro, moda, familia y educación.

Al agrupar los asuntos generalizadores por esferas de la formación integral y establecer el orden de jerarquía se aprecia que la agenda mediática del programa *Jóvenes de Hoy* de la Emisora Provincial Radio Sancti Spíritus, sí presenta una correspondencia con las esferas de la formación integral del joven universitario, pero esa relación no es proporcional, incluso en ocasiones denota ausencia de algunas esferas en temas tan importantes como la educación económica, de la urbanidad y la vial, aunque en determinados momentos de improvisación de los locutores, se mezclan o diluyen con otros temas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Constitución de la República de Cuba*. (2019). Recuperado de. <http://www.granma.cu/file/pdf/gaceta/Nueva%20Constituci%C3%B3n%20240%20KB-1.pdf>.

Díaz-Canel, M. (2012). Hacia un mayor impacto económico y social de la educación

- superior. *Revista Universidad y Empresa*, 8(1), 3-10.
- Kaplún, M. (2005). *Producción de programas de radio: El guión, la realización*. La Habana, Cuba: Editorial Pablo de la Torriente.
- McCombs, M. (2008). *Estableciendo la agenda. El impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación Superior (MES) (2016). *Documento base para el diseño de los Planes de Estudio "E"*. La Habana, Cuba: Autor.
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* Recuperado de [http://www.cooperacionspanol.es/sites/default/files/agenda\\_2030\\_desarrollo\\_sostenible\\_cooperacion\\_espanola\\_12\\_ago\\_2015\\_es.pdf](http://www.cooperacionspanol.es/sites/default/files/agenda_2030_desarrollo_sostenible_cooperacion_espanola_12_ago_2015_es.pdf).
- Partido Comunista de Cuba (PCC). (2017). *Documentos del Séptimo 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*. La Habana, Cuba. Editora Política.
- Ramos, E. (2014). *Correspondencia comunicacional referida a la actualización del modelo económico cubano entre las agendas mediática y pública en la revista informativa Como lo oyes, de Radio Sancti Spíritus* (tesis de maestría). Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Sancti Spíritus, Cuba.
- Ramos, I. N., Massip, A. y Alfonso, M. (2017). La evaluación integral del estudiante como vía para estimular el protagonismo en su formación. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 171-180.
- Rodríguez, R. (2004). *Teoría de la Agenda-Setting aplicación a la enseñanza universitaria*. España: Editorial A. F. Alaminos. Recuperado de <http://www.limencop.com>
- Saborido, J. R. (2018). *Universidad, investigación, innovación y formación doctoral para el desarrollo en Cuba*. Universidad, investigación,

innovación. *Revista Cubana de Educación Superior*. 37(1), 4-18.

## ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 3-03-2020 Fecha de aceptación: 22-05-2020 Fecha de publicación: 6-7-2020

### LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA LOCAL A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL–LITERATURA

### PROMOTING LOCAL CULTURE THROUGH THE SPANISH – LITERATURE SUBJECT

Mayelín Bagué-Antigua<sup>1</sup>, Idileydi Martín-Rodríguez<sup>2</sup>, Lilia Juana Monteagudo-García<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Licenciada en Educación Especialidad Español Literatura. Profesora Auxiliar del Departamento de Español Literatura de la Universidad Sancti Spíritus. Cuba Correo: [mbantigua@uniss.edu.cu](mailto:mbantigua@uniss.edu.cu) <sup>2</sup> ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9560-2319> Licenciada en Educación Especialidad Educación Laboral y Dibujo Técnico. Trabajadora del Departamento de Cuadro de la Escuela de la Agricultura, Sancti Spíritus. Correo: [mcuadros@epcss.ssp.minag.gob.cu](mailto:mcuadros@epcss.ssp.minag.gob.cu) <sup>3</sup>ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8091-4571>

<sup>3</sup>Licenciada en Educación Especialidad Español Literatura. Profesora Auxiliar del Departamento del Centro de Recursos para el Aprendizaje e Investigación CRAI de la Universidad Sancti Spíritus. Cuba. Correo: [imgarcia@uniss.edu.cu](mailto:imgarcia@uniss.edu.cu) ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-8695-7131>

---

#### ¿Cómo citar este artículo?

Bagué Antigua, M., Martín Rodríguez, I. y Monteagudo García, L. J. (julio-octubre, 2020). La promoción de la cultura local a través de la asignatura de Español–Literatura. *Pedagogía y Sociedad*, 23 (58), 195-215. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1049>

---

#### RESUMEN

**Introducción:** La cultura ofrece al hombre la capacidad de reflexionar. Desde una perspectiva educativa y sociocultural se trata de contribuir a su desarrollo. **Objetivo:** proponer actividades a través de la asignatura

Español-Literatura, vinculadas a la casa de la cultura del poblado de Guayos, que contribuyan a la promoción de la cultura de esta localidad. **Métodos:** empíricos y estadísticos. Dentro de los empíricos se destaca el análisis de documentos, análisis de contenido, entrevista grupal, encuesta, criterio de expertos y el grupo de discusión.

La novedad científica radica en revelar las potencialidades que posee la asignatura Español-Literatura, para promocionar la cultura local, según la dinámica didáctica – metodológica, las orientaciones del programa y la dosificación del grado. El artículo ofrece referentes teóricos y metodológicos que conceptualizan el tema y los resultados del diagnóstico. **Resultado:** las actividades diseñadas, constituyeron una vía para la promoción de la cultura de Guayos, a través de las clases de Español-Literatura, en las que se integra la cultura local al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se fundamentan en los principios de la didáctica, al existir unidad entre instrucción y la educación; al tener asequibilidad y solidez la asimilación de los conocimientos, al desarrollar habilidades y hábitos ante el cuidado y conservación del patrimonio cultural. **Conclusiones:** Con su aplicación se logró un impacto positivo en la localidad donde se realizó.

**Palabras clave:** actividades; cultura local; educación preuniversitaria;

español-literatura; promoción cultural.

### **ABSTRACT**

Culture offers the man the ability to reflect. From an educational and sociocultural perspective one can contribute to its development. Hence, the **objective** of this paper is to propose activities through the Spanish-Literature subject in coordination with the local cultural institution of Guayos to contribute to the promotion of this town's cultural identity. **Methodology:** For the achievement of the proposed objective, the empirical and statistical methods were used. As an illustration of the empirical ones, the following can be mentioned: the documents and content analysis, the group interview, the survey, the experts' criteria and the group discussion. This research's **contribution** lies in showing the potentialities of the Spanish-Literature subject to promote the local culture due to the existing dynamic between the didactic and methodological foundations; the syllabus instructions and the corresponding academic year's objectives. This article offers theoretical and methodological

references that conceptualize the research's subject and the results of the diagnosis. **Results:** the designed activities paved the way for the promotion of the culture of Guayas, through the Spanish - Literature classes which integrated the local culture to the teaching-learning process. The activities are based on the below-mentioned didactic principles: the relation between instruction and education; the accessibility and the soundness in the acquisition of knowledge; the development of abilities and habits concerning the preservation of the cultural patrimony. **Conclusions:** The implementation of the activities had a great impact on the town selected for the research.

**Keywords:** activities; local culture; Spanish - Literature; promotion.

## INTRODUCCIÓN

La Cultura General Integral del ser humano, su conciencia, sentimientos, formas de actuar, actitud ante la vida y la realidad circundante, no son el producto automático de transformaciones estructurales, hay que formarlas y desarrollarlas; para

ello, la escuela, la familia y la sociedad representada en la comunidad; han de ocupar el lugar que les corresponde en el complejo proceso de formar al individuo física y espiritualmente.

En ese empeño la escuela cubana del siglo XXI se enfrenta a profundos cambios en la política educacional y en los Programas que se instrumentan para elevar la cultura, como consecuencia entre otros aspectos del impacto nocivo que provoca la globalización neoliberal, que desde sus centros hegemónicos de la economía y mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información, pretende acabar con la identidad nacional y cultural de los pueblos, perpetuando valores ajenos a nuestros contextos sociales.

La enseñanza preuniversitaria está llamada a: Lograr la formación integral del joven en su forma de sentir, pensar y actuar en los contextos escuela-familia-comunidad, a partir del desarrollo de una cultura general, política y preprofesional, que

garantice la participación protagónica e incondicional en la construcción y defensa del proyecto socialista cubano, y en la elección consciente de la continuidad de estudios superiores en carreras priorizadas territorialmente (Ramos Cuza, 2016).

En el logro de este fin la asignatura de Español – Literatura ocupa un lugar principal dentro del plan de estudio, contribuye al desarrollo de la capacidad de comunicación en forma oral y escrita, a la formación de un lector inteligente, capaz de percibir cada vez mejor la riqueza de la obra literaria universal y local, favorecer el perfeccionamiento de las habilidades idiomáticas, especialmente las comunicativas, que propician un análisis más integral de los textos literarios, “bien pudiera decirse de ella que es el don máspreciado de la cultura” (Ministerio de Educación, 2015, p. 164).

El profesor de Español–Literatura deviene en mediador entre la cultura y los estudiantes con vista a promocionar la cultura local a través

de los contenidos, de forma tal, que atienda los intereses de la sociedad y el desarrollo de la personalidad integral en correspondencia con el modelo ideal de ciudadano al que se aspira en este momento histórico concreto.

Varios son los estudios realizados en el país y la región, sobre la promoción cultural, se destacan: Zárate Ruiz (2008), Martín Rodríguez (2010), y Ballesteros, García, Ocaña y Jácome (2018) que muestran, entre otros aspectos, la falta de sistematización teórica, tendencia a una práctica sin fundamento teórico y restringido uso de las metodologías que permiten visiones integrales para una intervención comunitaria.

Como alternativas a la solución de los problemas existentes, el sector educacional convirtió la promoción cultural en una tarea de primer orden y así quedó precisado en el Manual del director de preuniversitario (2016), en la RM 166/2010, en la RM 200/2014, en los Objetivos Priorizados del Ministerio de Educación para el curso 2016-2017 y en el Seminario Nacional de Preparación de los

cursos escolares 2013-2014 y 2015-2016, Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2018-2019.

Estos documentos tienen como punto de contacto la promoción de la cultura local, a partir de la jerarquización del papel de las instituciones educativas como centros promotores de cultura y orientación cultural de los contenidos.

En la provincia de Sancti Spíritus han fundamentado sus criterios en relación con el tema varios investigadores como Ruiz Ayala (2000), quien formuló una estrategia para desarrollar la cultura a través del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas en onceno grado, pero no tuvo en cuenta su contextualización local, Rodríguez Izquierdo (2017) que plantea una estrategia de superación, para la preparación del promotor cultural para la dirección de proyectos culturales, Seijas Bagué (2019), quien propone una metodología para la apreciación de la identidad cultural local en las disciplinas del ciclo artístico.

Como consecuencia de la necesidad y objetividad de conceptos necesarios para las orientaciones del Sistema Educativo se han realizado estudios diagnósticos e investigaciones, que muestran avances en el conocimiento de la cultura local de los estudiantes del preuniversitario, por tal motivo, el objetivo es proponer actividades a través de la asignatura Español - Literatura, que contribuyan a la promoción de la cultura de la localidad de Guayos. El tipo de investigación es exploratoria – descriptiva, la temática tratada ha sido poco estudiada en el contexto educativo y menos aún en la enseñanza preuniversitaria, además se describen las formas para lograrla a través de las clases, manteniendo la estructura didáctica de las mismas. En este sentido se utilizan criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de ese modo información comparable con la de otras fuentes, en tal sentido, con este trabajo se pretende: proponer actividades a través de la asignatura Español - Literatura, en

la casa de la cultura del poblado de Guayos, que contribuyan a la promoción de la cultura de esta localidad.

## MARCO TEÓRICO

La asignatura de Español–Literatura ocupa un lugar principal dentro del plan de estudio de la enseñanza en el nivel medio superior, contribuye al “desarrollo integral de los estudiantes, partiendo de propiciar su conocimiento y valoración de la obras cumbres de la literatura universal y el desarrollo de su competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural” (Roméu Escobar et al. 2015, p. 114).

Significa, además, considerar el aprendizaje de los estudiantes como centro del proceso pedagógico, utilizar todos los aspectos revelados por el diagnóstico para influir en la personalidad y desplegar todas las particularidades del profesor, desarrolladas sobre bases científicas.

El docente conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje aprovechando todos los factores que interactúan con el alumno,

sintiéndose satisfecho no solo por el esfuerzo realizado sino por los resultados que alcanzará.

En la enseñanza de la asignatura es importante dirigir los esfuerzos hacia actividades, que permitan a los estudiantes enfrentarse a la literatura y al uso de la lengua, de forma cada vez más creadora; solo así se conseguirá que se interesen y sientan la necesidad de participar activamente en la vida cultural de la sociedad.

Dentro de la Psicología Marxista-Leninista, la categoría actividad ocupa un importante lugar en las clases de Español–Literatura. La misma está conformada por diferentes procesos mediante los cuales, el hombre respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad.

La actividad se define como el “modo de existencia, cambio, transformación y desarrollo de la realidad social. Devienen como relación sujeto- objeto y está determinada por leyes objetivas” (Pupo, 1990, p. 7).

González Rey (1995, p. 91), afirma que las actividades son “aquellos

procesos mediante los cuales el individuo, responde a sus necesidades; se relaciona con la realidad, adoptando determinada necesidad hacia la misma". Asumiendo el criterio de González, se infiere que el estudiante mediante su actividad fundamental, la clase, se apropia de conceptos, juicios, razonamientos, leyes, valores, hábitos y habilidades, que contribuyen al contenido objeto de estudio que más tarde, su asimilación consciente estará en condiciones de aplicarlo a través de las operaciones que son las formas de ejecutar una acción.

La actividad se corresponde con el motivo, las acciones con las metas u objetivos y las operaciones con las condiciones o las tareas. La elaboración, fijación y generalización de las operaciones es un proceso socio-histórico donde el estudiante debe participar en actividades cognoscitivas, prácticas y valorativas relacionadas con el Programa de estudio.

Acciones: "Son esas representaciones anticipadas que constituyen objetos o fines, que son conscientes y es el proceso

encaminado a la obtención de los mismos" (González Maura, 2004, p. 92).

Algunos psicólogos como Petrovski (1981), Vigotsky (1988); Leontiev (1989) desarrollaron importantes ideas acerca de la estructura de la actividad que revelan la relación motivo-objetivo y los tránsitos recíprocos entre las distintas unidades de la actividad. Además, señalan que transita a través de dos niveles fundamentales, de lo sensorial a lo racional y de la senso-percepción al pensamiento, incluyendo entre ambos un nivel representativo que involucra la memoria y la memorización.

A partir de estos criterios se puede inferir que la actividad está formada por actividades específicas, de acuerdo con el motivo que lo incide. Cada una de ellas están compuestas por acciones que son procesos subordinados a objetivos, cuyo logro conduce al objetivo general de la actividad como expresión consistente del motivo de la misma, a su vez las acciones trascurren, a través de operaciones que son formas de realización o

tenor de las condiciones orientadas para el logro de los objetivos.

El análisis de una actividad debe iniciarse por la delimitación de una actuación, el que la realiza debe cumplir la tarea planteada, para luego pasar a la separación de las acciones que la forman; después al análisis estructural y funcional del contenido de cada uno de ellos. Así permite revelar sus componentes, vínculos, interrelaciones y dependencia para asegurar el logro del objetivo de la actividad.

Las actividades realizadas en esta investigación se fundamentan desde el punto de vista filosófico en la confianza, estabilidad de los estudiantes y sus posibilidades de conocer la cultura de su localidad. Se sustentan esencialmente en la teoría del conocimiento, proporcionando una verdadera concepción científica del mundo y el vínculo entre las percepciones concretas y el proceso lógico del pensamiento.

Psicológicamente se basan en los principios planteados por la escuela sociocultural a partir del conocimiento que se obtiene en el proceso de aprendizaje, teniendo en

cuenta las necesidades individuales, colectivas y aprovechando las potencialidades de los estudiantes. Además, es un proceso constante de aprendizaje, sustentadas en el enfoque histórico cultural, donde se impone dentro de la teoría de Vigotsky, la premisa referente a la zona de desarrollo próximo.

Desde el punto de vista pedagógico parten de las necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta los presupuestos psíquicos que caracterizan las cualidades de estos.

Las actividades se fundamentan en los principios de la didáctica, los cuales son:

Aquellas regularidades esenciales que rigen el enseñar y el aprender, que permiten al educador dirigir científicamente el desarrollo integral de la personalidad de las alumnas y los alumnos, considerando sus estilos de aprendizaje, en medios propicios para la comunicación y la socialización, en los que el marco del salón de clases se extienda a la familia, la

comunidad y la sociedad en general. (Silvestre y Zilberstein Toruncha, 2002, p. 22).

Las actividades cumplen con el principio del carácter educativo de la enseñanza al contribuir al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Educación Preuniversitaria y a la unidad de la instrucción y la educación porque desde los contenidos de la asignatura de Español- Literatura se promueve la cultura local. Se articulan la apropiación de los conocimientos, el desarrollo de las habilidades, hábitos y capacidades con la formación de cualidades de la personalidad de los estudiantes como son la moral y la conducta, las convicciones de los estudiantes y los sentimientos, teniendo en cuenta no solo la apropiación de conocimientos sino también el desarrollo de capacidades.

El principio del carácter científico de la enseñanza se cumple al lograr el objetivo general de la investigación, que los estudiantes se apropien del contenido teórico de la localidad en la clase y actúen con conocimiento de causa, se formen valores que

conduzcan a que vivan en sociedad, protejan el medio ambiente y transformen creadoramente la naturaleza y su comunidad. Además, se actualizan los conocimientos científicos, la apreciación el objeto en sus múltiples relaciones y desde ángulos distintos: sociológico, histórico-cultural, patrimonial, económico, geográfico y socio-psico-social a través de una serie de hechos, acontecimientos, personajes y dignos de reconocimiento dentro de la comunidad.

A través del principio de la asequibilidad se parte de las particularidades de la edad de los alumnos, el nivel de desarrollo de sus habilidades y capacidades para propiciar los conocimientos teóricos que ellos necesitan y los puedan aplicar a situaciones prácticas que reflejan los problemas y logros de la sociedad en que viven, vinculando la enseñanza con distintas situaciones.

El principio del carácter consciente y activo de los alumnos bajo la guía del profesor familiariza al estudiante con la cultura local a través de las

clases de Español-Literatura en oncenno grado, donde se forman intereses cognoscitivos vinculados con los contenidos de la asignatura.

El principio de la solidez de la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos se logra con la dirección del Proceso de Enseñanza- Aprendizaje de manera que en la mente de los estudiantes perduren los conocimientos de la historia local.

El principio de la atención a las diferencias individuales dentro del carácter colectivo del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje se tuvo en cuenta al diseñar actividades en las que se aprecien los intereses y aspiraciones individuales y del grupo, a partir del diagnóstico inicial realizado.

En el principio del carácter audiovisual de la enseñanza se tuvo en cuenta la unión de lo concreto y lo abstracto, desde los contenidos de la asignatura se pusieron en práctica los conocimientos teóricos al realizar visitas, observar documentales, revisar documentos y realizar entrevistas.

Se evidencia que las clases de Español-Literatura deben ser el resultado de la cultura, que atendiendo a la dimensión político social, se seleccionan para que el estudiante se apropie de ella; junto al contenido general se incluye el de la localidad, lo que presupone una mayor preparación para orientar al estudiante sobre esa parte de la cultura reflejada en la comunidad y que pasa a ser parte del sistema de conocimientos.

### **METODOLOGÍA EMPLEADA**

La experiencia se llevó a cabo con los estudiantes del Instituto Preuniversitario Urbano “Nieves Morejón” de Cabaiguán que cursan el oncenno grado, pues conocen las principales fiestas populares; algunas personalidades, sitios históricos, símbolos del municipio, pero es insuficiente, porque desconocen tradiciones, costumbres, manifestaciones artísticas, personalidades, tarjas, monumentos y personajes que forman parte del acervo cultural de la comunidad, específicamente de la localidad de Guayos.

Los argumentos teóricos y prácticos valorados, condujeron a la

formulación del siguiente problema científico: ¿Cómo promover la cultura local de Guayos a través de las clases de Español–Literatura en onceno grado?

En el proceso investigativo se tomó como objeto de estudio: la promoción de la cultura local de Guayos y como campo de acción: la clase de Español–Literatura de onceno grado.

Durante el desarrollo de la investigación se pusieron en práctica diferentes métodos de la investigación científica, entre los que se destacan:

Del nivel Teórico: permitió fundamentar teóricamente la tesis, explicar y describir la propuesta, a partir de una constante interpretación entre el análisis y la recogida de datos.

Del nivel empírico: permitió analizar las orientaciones y las potencialidades de las Orientaciones Metodológicas, el Programa de Humanidades para la Educación Preuniversitaria, el Manual del Director de Preuniversitario y la dosificación de la asignatura Español–Literatura en

onceno grado para la promoción de la cultura local.

Análisis de contenido: permitió el análisis de los diferentes textos de la investigación para tener una visión hermenéutica de estos.

Entrevista grupal: se empleó para conocer el desempeño y la motivación de los estudiantes ante los diferentes elementos patrimoniales de la localidad de Guayos.

Encuesta: se aplicó para comprobar el nivel de cultura local que poseen los estudiantes de onceno grado.

Criterio de expertos: se empleó para someter a la valoración de conocedores de la temática las actividades dirigidas a la promoción de la cultura local de Guayos a través de las clases de Español–Literatura de onceno grado.

Grupo de discusión: se utilizó con el objetivo de valorar los conocimientos que poseen los profesores de Español–Literatura de onceno grado para la promoción de la cultura local.

Estadística descriptiva: se utilizó para organizar, clasificar e interpretar los indicadores

cuantitativos obtenidos en la investigación empírica, que se presentaron en forma de tablas y análisis porcentual.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Con esta investigación se ha podido corroborar que, a través de actividades para promocionar la cultura local, el profesor de Español-Literatura puede ser uno de los mediadores entre la cultura y los estudiantes. Así atiende los intereses de la sociedad y el desarrollo de la personalidad integral en correspondencia con el modelo ideal de ciudadano al que se aspira en este momento histórico concreto.

Teniendo en cuenta las potencialidades: deseos de visitar y conocer la localidad y las debilidades para la promoción de la cultura local como: poco conocimiento sobre los pintores, poetas, diseñadores, periodistas, editores, escritores; los personajes que forman parte del acervo cultural de la comunidad, la historia de las parrandas o changüíes, los patrimonios de la localidad y las acciones realizadas por algunos

héroes en el lugar como Jesús Menéndez; se realizó un estudio metodológico del Programa de la asignatura y se seleccionaron, sin variar la didáctica de cada clase, los contenidos que propiciaban la promoción de estos. En este sentido, existe en el plan de estudio de la enseñanza media superior un turno de Debate y Reflexión, empleado para visitar la localidad. Por la relación de este con los objetivos de la investigación y al ser una potencialidad de los estudiantes, se decidió realizar actividades con cada elemento de estos, que sería tratado en las clases de Español-Literatura.

De esta forma el profesor es solo un mediador entre la cultura y los estudiantes, al promocionar los elementos de la localidad de Guayos a través de los contenidos de las clases de Español- Literatura, de forma tal, que se atienden los intereses individuales, los de la sociedad y el desarrollo integral de la personalidad.

### **Resultados del diagnóstico inicial:**

Se aplicó una entrevista grupal a los estudiantes de la muestra con el

objetivo de conocer el desempeño y la motivación de los estudiantes ante los diferentes elementos patrimoniales de la localidad de Guayos. (1.1 Dominio del concepto de cultura local, 2.1 Satisfacción al conocer los elementos de la localidad de guayos, 2.2 Interés por participar en las actividades de promoción de la cultura local de guayos, 3.1 Emisión de juicios y criterios valorativos sobre la cultural local de guayos y 3.2 Compromiso ante el cuidado y la conservación de los elementos de la cultura local de guayos).

La mayoría de los estudiantes, 27 que representan un 77,14%; conocen qué es la cultura local, el 100% (35) de los estudiantes les gustaría a través de las clases conocer sobre la localidad y visitar algunos lugares de esta, además de expresar opiniones positivas sobre las artes, los modos de vida, las tradiciones, las costumbres y las creencias de la localidad.

La mayoría de los estudiantes no hacen nada para cuidar y conservar los monumentos, tarjas, bustos y demás lugares históricos (25 que representan 71,40%).

Además se aplicó una encuesta con el objetivo de conocer el nivel cultural que poseen los estudiantes sobre la localidad de Guayos.

La mayoría de los estudiantes no conocían los pintores, poetas, diseñadores, periodistas, editores y escritores de la localidad de Guayos (25, que representan 71,40%). El resto, 10 (27,60%); solo conocen a algunos como Crucelia Hernández, Fayad Jamís y Tomás Álvarez de los Ríos.

La mayoría identificaron las parrandas como uno de los elementos más conservados por el poblado de Guayos (30 que representan un 100 %). Pero casi ninguno sabía que era una tradición y que formaba parte de la identidad cultural (25, que representan un 71,40 %). Ninguno para un 0 % conocen cuándo surgieron, ni por quiénes.

Un total de 20 estudiantes, para un 57,14% conoce que el patrimonio de la localidad guayense está integrado por monumentos, tarjas y bustos; pero casi ninguno supo poner ejemplos (27, que representan un 77,14%).

El 100% (35) de los estudiantes no saben argumentar por qué Jesús Menéndez es un héroe de la localidad, ni tampoco valorar los personajes que forman parte del acervo cultural de la comunidad.

Resultado final:

Después de aplicadas las actividades se pudo constatar que de los 35 estudiantes, ya la totalidad conoce qué es la cultura local, para un 100% (35) a todos les gusta a través de las clases conocer sobre la localidad y muestran marcado interés por visitar algunos lugares de esta, además de expresan opiniones positivas sobre las artes, los modos de vida, las tradiciones, las costumbres y las creencias de la localidad. Emiten juicios y criterios valorativos sobre el cultural local de guayos, además de sentirse comprometidos ante el cuidado y la conservación de sus elementos.

La mayor parte de los estudiantes, (30) para un 85,7% conocen los pintores, poetas, diseñadores, periodistas, editores y escritores de la localidad de Guayos El resto 5 (14,3 %), solo conocen a algunos como Crucelia Hernández, Fayad Jamís y Tomás Álvarez de los Ríos.

La mayoría identificaron las parrandas como uno de los elementos más conservados por el poblado de Guayos (35 que representan un 100 %) y saben que es una tradición que forma parte de la identidad cultural (25 que representan un 71,40 %), además ya conocen cómo surgieron y por quienes. Todos los estudiantes, para un 100 % conoce que el patrimonio de la localidad guayense está integrado por monumentos, tarjas y bustos y saben poner ejemplos (27, que representan un 77,14%).

El 100% (35) de los estudiantes ya saben argumentar por qué Jesús Menéndez es un héroe de la localidad, y valorar otros personajes que forman parte del acervo cultural de la comunidad.

Como se puede apreciar en los datos anteriormente descritos, la propuesta de actividades surtió efecto en la población seleccionada, lo que corrobora sus características, poseen carácter educativo, científico, didáctico al desarrollar habilidades y hábitos ante el cuidado y conservación del patrimonio cultural; constituyen una

vía para la promoción de la cultura del poblado referente, a través de las clases de Español-Literatura en oncenso grado; se integra la cultura local al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura citada y se fundamentan en los principios de la didáctica, al existir unidad entre instrucción y educación; tener asequibilidad y solidez, la asimilación de los conocimientos. A continuación se muestran ejemplos de estas.

### **ACTIVIDADES A TRAVÉS DE LAS CLASES DE ESPAÑOL-LITERATURA DE ONCENO GRADO PARA CONTRIBUIR A LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA DE GUAYOS**

#### **En casa de Crucelia Hernández**

**Tema.** Una visita a Crucelia Hernández, La Novia de Guayos.

**Objetivo.** Intercambiar con Crucelia Hernández, poetisa y compositora musical de la localidad de Guayos.

**Ejecutor.** Profesor de Español-Literatura.

**Participantes.** Estudiantes de la muestra.

La localidad cuenta con un movimiento de escritores que, de

manera independiente o afiliada a las instituciones culturales del pueblo, desarrollan su labor creativa como muestra del carácter democrático y masivo de la nación. En la biblioteca Ramón Balboa se realizan talleres y encuentros en los que se expone y debate la obra de los que se vinculan a estas actividades con el afán de dar a conocer sus creaciones.

Hoy conocerán a uno de ellos, Crucelia Hernández, más conocida como la novia de Guayos.

La actividad comienza con Crucelia Hernández, la cual se presenta y realiza una breve reseña de su vida.

Posteriormente los estudiantes preguntan lo que desean conocer y se llevan algunas preguntas dirigidas.

#### **Guía de entrevista**

- 1-¿Cuándo comienza su carrera en el mundo de las artes?
- 2-¿Cuándo escribe sus primeros poemas?
- 3- ¿Cómo se sintió con la edición de su primer libro "Testigo de mis horas"?
- 4-¿Cuántas canciones ha escrito?

5-¿Cómo surge la canción *Cuba mía*?

6-¿Por qué usted expresó que *Cuba mía* es un mensaje?

7-¿De todas las condecoraciones por su labor intelectual y su apoyo a las tareas revolucionarias que usted ha recibido cuál es la que más le ha impresionado? ¿Por qué?

Cada estudiante expresa con un vocablo la forma en que se sintió con la visita. Además de comentar su opinión sobre la importancia de la labor de Crucelia para la localidad.

#### **En la la casa de los refranes.**

**Tema.** La casa de los refranes.

**Objetivo.** Conocer la obra de Tomás Álvarez de los Ríos, guayense de gran cubanismo y naturalidad.

**Ejecutor.** Profesor de Español-Literatura.

**Participantes.** Estudiantes de la muestra.

Tomás Álvarez de los Ríos. Periodista y escritor espirituario que se destacó por su cubanismo y naturalidad. Desde sus primeros años en la adolescencia

mostró inclinación por el periodismo y a los 22 comienza a incursionar en este campo como fundador y colaborador de periódicos locales en su natal Guayos, entre ellos se puede mencionar: "Acción", "Superación", "Adelante", entre otros. Influenciado por la lectura, Tomás expresa sus ideas revolucionarias en la prensa clandestina, convirtiéndose en un activo miembro del Movimiento 26 de julio en la región central por lo cual fue apresado y tuvo que viajar al exilio a Venezuela en 1958.

Cuando triunfa la Revolución contaba con una vasta cultura adquirida de forma autodidacta. Por su quehacer antes y después del triunfo de la Revolución en 1959, es que comienza a laborar en el periódico "Vanguardia" de la antigua provincia *Las Villas*, en el cual publicó numerosos trabajos periodísticos, por lo que es considerado fundador de la Unión de Periodistas de Cuba (UPEC), iniciador de la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) de la cual fue su primer presidente, cargo que desempeñó durante 8 años.

También fue fundador, en 1979, de la Comisión Provincial de Monumento y es reconocido como fiel defensor de la conservación y restauración de la arquitectura colonial espiritvana.

Fue Delegado por varios años a la Asamblea Provincial del Poder Popular, y al terminar su mandato como presidente de la UNEAC en 1987, pasa a laborar como redactor de la Sede del Comité Provincial del PCC, cargo que desempeñó por un año hasta su jubilación en 1988.

Pública el periódico “Vanguardia”: “El Gallo muerto” (1962) “Humo de Yaba”, “Las Huerfanitas” y las pinturas de “Bollito” por solo mencionar algunos. La vorágine de trabajo y su espíritu osado y aventurero le hacen dar el paso al frente para reportar acontecimientos de cualquier naturaleza, por eso con el fotógrafo Roberto Busto Santiago recorre a diario cualquier rincón de la topografía villareña para informar el recorrido de la compañía de ballet, de la visita de los funcionarios o diplomáticos, de la inauguración de las obras o del cumplimiento de los planes

agrícolas, pero siempre fue su predilección reflejar las historias de los representantes de las masas oprimidas y los temas campesinos.

En 1970 escribe “Las Farfanés”, una novela de matiz autobiográfico que evoca las vicisitudes y los sentimientos del guajiro cubano antes del triunfo de la Revolución. Fallece a los 90 años el 7 de noviembre de 2008 (Jiménez Fernández, 2006).

### **Guía de visita a la casa de los refranes**

¿Cómo surgió la idea de fabricar tablillas de barro para pegarlas en las paredes?

¿Con qué fueron escritos los moldecitos de barro?

¿Quiénes se encargaron de fabricar los moldecitos de barro?

¿Qué aparece escrito en las estampas?

¿Qué más hay en el museo?

¿De qué rodeó su casa este amante de la naturaleza?

Debatir la guía de visita.

Fue el novelista Rogelio Moya quien sugirió que Tomás fabricara tablillas de barro y las pegara a las

paredes". Los hermanos Navia, artesanos de Sancti-Spíritus, se encargaron de fabricarle los moldecitos de barro escritos con la punta de un clavo y luego cocidos en el horno, para luego fijarlos en los ladrillos a relieve de la vivienda. El arquitecto lo reservó para colocar unas 200 estampas de tipos populares y pregones espirituanos. Aparecen desmochadores, carreteros, juglares, isleños de "Las Canarias", personalidades de Cuba y de otros países, artistas y políticos.

La agudeza y la jocosidad de la imaginación popular acumuladas a lo largo de la historia llegan aquí en una lectura que culturiza y promueve el ansia de seguir leyendo.

Y como Tomás fue un enamorado de la naturaleza, su casa la rodeó de ponasí, ciguarayas, palmas y numerosos árboles frutales para convertirse en un oasis en las afueras de la ciudad espirituaña.

Una vez aplicadas las actividades diseñadas, se evidenció que constituyen una vía para la promoción de la cultura de Guayos a través de las clases de Español-

Literatura en octavo grado, en las que se integra la cultura local al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, con el fin de formar un estudiante con una cultura general integral. Están fundamentadas en los principios de la didáctica, al existir unidad entre instrucción y educación; al tener asequibilidad y solidez la asimilación de los conocimientos; al conservar el carácter educativo, científico, consciente y activo de los alumnos bajo la guía del profesor, al desarrollar habilidades y hábitos ante el cuidado y conservación del patrimonio cultural.

## **CONCLUSIONES**

El profesor de Español-Literatura es uno de los principales agentes en la promoción cultural de la localidad, el mediador entre la cultura y los estudiantes a través de los contenidos; de forma tal, que al conocer las características de la realidad cultural de la comunidad, sus potencialidades y recursos, sus problemas, valores patrimoniales, los gustos, intereses, los niveles alcanzados en la creación y percepción de la población; puede influir positivamente, alentar y

estimular el desarrollo y reproducción cultural, a partir de la integración de los procesos espontáneos que forman parte del acervo cultural.

Las actividades diseñadas constituyen una vía para la promoción de la cultura de Guayos a través de las clases de Español-Literatura en oncenso grado, en las que se integra la cultura local al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, con el fin de formar un estudiante con una cultura general integral. Se fundamentan en los principios de la didáctica, al existir unidad entre instrucción y la educación; tener asequibilidad y solidez la asimilación de los conocimientos; conservar el carácter educativo, científico, consciente y activo de los alumnos bajo la guía del profesor, desarrollar habilidades y hábitos ante el cuidado y conservación del patrimonio cultural.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballesteros, C., Gracia, G., Ocaña, A., y Jácome, C. (2018). *Análisis de la promoción cultural como herramienta para fortalecer la identidad*

afro esmeraldeña. Recuperado de <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Ballesteros%2C+Garc%C3%ADa%2C+Oca%C3%B1a+y+J%C3%A1come+%282018%29>.

González Maura, V. (2004). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional *Revista Iberoamericana de Educación* 34(1).

González Rey, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Leontiev, A. N. (1989). *El problema de la en la Psicología. Temas* Recuperado de [https://www.ecured.cu/Revista\\_Temas](https://www.ecured.cu/Revista_Temas)

Martín Rodríguez, I. (2018). *La promoción de la cultura local a través de la asignatura de Español-Literatura* (tesis de maestría). Universidad "José Martí

- Pérez” de Sancti Spíritus, Cuba.
- Zárate Ruiz, A. (2008). *Matamoros: textos y pretextos de identidad: su historia, territorio, cultura y comida*. Universidad de Texas. Colegio de Tamaulipas Recuperado de [https://books.google.com.cu/books/about/Matamoros.html?id=YLJoAAAAMAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.cu/books/about/Matamoros.html?id=YLJoAAAAMAAJ&redir_esc=y)
- Ministerio de Educación (2015). *Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2015-2016*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación (2016). *Objetivos Priorizados para el curso 2016-2017*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación (2016). *Manual del director de preuniversitario en la RM 166/2010, en la RM 200/2014*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba (2015). *Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2015-2016*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación (2018). *Seminario Nacional para Educadores, en la preparación del curso 2018/2019*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Petrovski, L. J. (1981). *Psicología evolutiva y pedagogía en la URSS*. La Habana, Cuba: Libros para la Educación
- Pupo, R. (1990). *La actividad como categoría filosófica*. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Sociales. Recuperado de <http://drpupo.net/onewebmedia/11.%20La%20actividad%20como%20categor%C3%ADa%20filos%C3%B3fica.pdf>
- Ramos Cuza, A. (2016). Manual del director de preuniversitario. En *Organización escolar: Fin y objetivos de la Educación Preuniversitaria*. La Habana,

Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Rodríguez Izquierdo, N. (2017). *La escuela orientada a la promoción de la cultura*. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/bordes/search/authors/view?firstName=Noris&middleName=&lastName=Rodr%C3%ADguez%20Izquierdo&affiliation=Universidad%20de%20Sancti%20Sp%C3%ADritus%20%E2%80%9CJos%C3%A9%20Mart%C3%AD%20P%C3%A9rez%E2%80%9D&country=CU>

Roméu Escobar, A. et al. (2015). *Programas Humanidades. Educación preuniversitaria*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Ruiz Ayala, M. (2000). *Estrategia para la dirección del aprendizaje en el departamento de Humanidades para la enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora en el nivel preuniversitario (tesis de maestría)*. La Habana, Cuba:

Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (I.P.L.A.C.).

Seijas Bagué, C.R. (2019). *La identidad cultural local en las disciplinas del ciclo artístico*. La Habana, Cuba. Editorial Pueblo y Educación.

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

Vigotsky, L. S (1988). *Desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

## ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 21-02-2020 Fecha de aceptación: 27-06-2020 Fecha de publicación: 6-7-2020

### LOS ESTADOS FINANCIEROS COMO HERRAMIENTA EN LA TOMA DE DECISIONES

#### FINANCIAL STATEMENTS AS A TOOL IN DECISION MAKING

Luis Ernesto Camellón-Curbelo<sup>1</sup>, Ariadna Silva-Arocha<sup>2</sup>, Orestes López-Orsini<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Licenciado en Contabilidad y Finanzas, Estado Mayor Región Militar, Sancti Spíritus. Maestrante en Dirección, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correo: [lcamellon@uniss.edu.cu](mailto:lcamellon@uniss.edu.cu), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1327-0769> <sup>2</sup> Máster en Ciencias Pedagógicas, Profesora Asistente, Departamento de Enseñanza Técnico-Profesional, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correo: [asilva@uniss.edu.cu](mailto:asilva@uniss.edu.cu), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2018-8026> <sup>3</sup> Licenciado en Contabilidad y Finanzas. Banco Financiero Internacional, Sancti Spíritus. Maestrante en Dirección, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correo: ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6123-1847>

---

#### ¿Cómo citar este artículo?

Camellón Curbelo, L. E., Silva Arocha, A. y López Orsini, O. (julio-octubre, 2020). Los estados financieros como herramienta en la toma de decisiones. *Pedagogía y Sociedad*, 23(58), 216-234. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1073>

---

#### RESUMEN

El nuevo modelo económico impone cambios estructurales, funcionales, organizativos y económicos para lograr la eficiencia, eficacia y control de los recursos. Para insertarse en el perfeccionamiento empresarial e integrarse a las políticas del nuevo Modelo de Gestión Económico, en la Empresa Artex S.A. Sucursal Sancti Spíritus, constituye prioridad el

análisis de los principales indicadores financieros. Después de haber aplicado diversos instrumentos, se evidencia que existe poca claridad sobre los principales indicadores económicos y financieros, y su importancia para el desarrollo de la empresa por lo que la investigación tiene como **objetivo**: desarrollar un procedimiento para el análisis de los estados financieros, que facilite la

toma de decisiones adecuadas en la Empresa Artex S.A. Sucursal Sancti Spíritus. **Métodos:** del nivel teórico: análisis y síntesis, inductivo-deductivo y sistémico. Para el desarrollo del estudio exploratorio se usan como métodos cuantitativos fundamentales, la encuesta, la entrevista, la observación, el análisis de documentos y el criterio de expertos. También se aplicó el cálculo porcentual y las tablas bivariadas. **Resultados:** La investigación contribuye a mejorar la toma de decisiones en la empresa a partir del análisis económico financiero, cuestión que repercute positivamente en los resultados económicos de la misma, y aumenta básicamente sus indicadores de liquidez y eficiencia.

**Palabras clave:** análisis económico; eficiencia; estados financieros; toma de decisiones.

---

## ABSTRACT

The new economic model imposes structural, functional, organizational and economic changes to achieve the efficiency, effectiveness and control of resources. The Sancti Spiritus Branch of the Artex S.A. Company prioritizes the analysis of the main financial

indicators to insert itself into business improvement and integrate into the policies of the new Economic Management Model. After having applied various instruments, the lack of clarity about the main economic and financial indicators, as well as their importance for the development of the company was evidenced. Therefore, the research's **objective** is to develop a procedure for the analysis of the financial statements facilitating proper decision making at the Sancti Spiritus Branch of the Artex S.A. Company. **Methods:** Theoretical level methods such as: analysis and synthesis, inductive-deductive and systemic were used. For the development of the exploratory study, the survey, interview, observation, document analysis and experts' criteria were applied as fundamental quantitative methods. The percentage calculation and the bivariate data tables were also applied. **Results:** The research contributes to improving decision-making in the company based on the financial economic analysis, an issue that positively impacts on its economic results, basically by increasing its liquidity and efficiency indicators. **Keywords:** analysis; efficiency; financial statements; decision making.

## INTRODUCCIÓN

La economía cubana se encuentra en un proceso de reordenamiento y actualización de su modelo donde la Contabilidad y la Finanzas juegan un papel importante como elemento necesario para el cumplimiento de los principios y sistemas en el control administrativo.

El panorama que se empieza a apreciar actualmente y en un futuro ya predecible y palpable, muestra la necesidad de aplicar métodos y técnicas para la evaluación financiera que derive en una adecuada toma de decisiones con vista a alcanzar la efectividad empresarial.

El análisis de los Estados Financieros mediante el método comparativo de cifras puede adoptar las formas según la dirección en que se efectúan las comparaciones de las partidas. El análisis financiero es de vital importancia puesto que constituye una vía que permite identificar las deficiencias en la entidad y se convierte en una herramienta eficaz para la toma de decisiones. (González Rodríguez, 2018).

“El análisis financiero permite determinar la situación actual y la

toma de decisiones futuras en la búsqueda por mejorar el desempeño de una organización” (Hernández, 2016).

Los cambios que se producen en el ámbito socioeconómico tienen como característica fundamental su trascendencia e inmediatez, lo que provoca que los efectos se vean reflejados en las instituciones, organizaciones y empresas. En éste contexto de transformaciones, no son suficientes los análisis convencionales que se alimenten con datos exclusivos del pasado. Se hace imprescindible disponer, además, de nuevas herramientas que exploren e iluminen las posibles evoluciones futuras de problemáticas complejas en las que se ven inmersas, tanto administraciones públicas, como organizaciones privadas y empresas. Sólo así podrán adoptarse las estrategias más eficientes para lograr el uso óptimo de los recursos materiales y financieros, que garantice un servicio eficiente y de calidad, en un mundo cada día más interrelacionado, informatizado y dinámico.

En este sentido las transformaciones que tienen lugar en el entorno externo de las organizaciones requieren cada

vez más atención de los directivos. "... el sistema empresarial estatal tiene que asumir capacidad de cambio en su forma de gestión y funcionamiento" (Molina, 2016, p. 233).

En las condiciones cubanas, esos cambios tienen una mayor connotación, dado que deben responder a la implementación de los lineamientos aprobados en el VI y VII Congresos del Partido Comunista de Cuba y que representan un cambio decisivo para la actualización del Nuevo Modelo Económico del país establecidos para lograr la eficiencia, eficacia y control de los recursos. Por tal razón en los Lineamientos de la Política Económica y Social de la Revolución, aprobados en el VII Congreso del Partido Comunista de Cuba, se plantea que el perfeccionamiento empresarial se integrará a las políticas del nuevo Modelo Económico a fin de lograr empresas más eficientes y competitivas (PCC, 2011).

La Empresa Artex S.A. Sucursal Sancti Spíritus, es una entidad con alcance nacional, que crea, comercializa y promociona bienes y servicios que representan lo mejor de la cultura nacional con el fin de satisfacer las necesidades de sus

clientes, tanto nacionales como extranjeros, apoyado en los productos y servicios proporcionados por sus proveedores, con lo cual se contribuye a financiar el desarrollo cultural del país (ARTEX, 2014).

Esta entidad para insertarse en el perfeccionamiento empresarial e integrarse a las políticas del nuevo Modelo de Gestión Económico, se encuentra inmersa en un proceso de mejora en la calidad de los servicios por lo que constituye prioridad el análisis de los principales indicadores financieros. Aunque se han mostrado avances en este sentido, aún existe poca claridad sobre los principales indicadores económicos y financieros, así como su importancia para el desarrollo de la empresa. No se aplica un procedimiento para el análisis de los Estados Financieros ni se profundiza en las causas de las desviaciones de los indicadores. A partir de la situación expuesta, el presente artículo tiene como objetivo: desarrollar un procedimiento para el análisis de los estados financieros, que facilite la toma de decisiones adecuadas en la de la Empresa Artex S.A. Sucursal Sancti Spíritus.

¿Qué es el análisis económico financiero según la literatura existente

sobre el tema? Para responder esta interrogante, en el presente artículo se presentan algunos referentes conceptuales sobre la implantación y desarrollo del análisis económico financiero, para conocer causa y efecto de las desviaciones con vista la toma de decisiones. Se contribuye así al incremento de la eficiencia y eficacia en el uso de los recursos en la empresa.

En el presente estudio se evidencia como significación social la intervención de los dirigentes en la toma de decisiones; con lo cual se contribuye a mejorar la cantidad y calidad de productos y servicios, a fortalecer el liderazgo de la dirección a través de la inclusión en las decisiones de diferentes eslabones de mando, en la organización, en los diferentes trabajos en grupos, además de que eleva la eficiencia empresarial. La toma de decisiones en la empresa a partir del análisis económico financiero, repercute positivamente en los resultados económicos de la misma; y aumenta básicamente sus indicadores de liquidez y eficiencia.

## **MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES**

### **El análisis económico financiero para la toma de decisiones**

Los Estados Financieros se ven en ocasiones como el fin de contabilidad, puesto que a través de ellos se observa el ciclo contable como un proceso de recopilación, procesamiento y presentación de la información en informes. “(...) el producto final del proceso contable es la información financiera, elemento imprescindible para que los diversos usuarios puedan tomar decisiones...” (Moncayo, 2015). Sin embargo, ellos constituyen un medio para realizar acertados análisis de la situación de la empresa para futuras tomas de decisiones. A lo largo de los años un grupo de autores han ofrecido importantes definiciones Horngreen, (1991), Moreno (1998), Demestre, (2002); Gudiño, (2005).

Según las Normas Cubanas de Contabilidad, “...los Estados Financieros constituyen una representación estructurada de la situación financiera y del rendimiento financiero de la entidad. El objetivo de los Estados Financieros con propósito de información general es suministrar información acerca de la situación financiera, rendimiento financiero y de

los Flujos de Efectivo de la entidad, que sea útil a una amplia variedad de usuarios a la hora de tomar sus decisiones económicas.” (MFP, 2005).

Por tal razón, el autor considera que los Estados Financieros son una forma final de representar la situación contable-financiera y los resultados obtenidos de la entidad en un período dado que brindan la información necesaria a los dirigentes, acreedores e instituciones financieras, así como a las entidades gubernamentales del territorio para la toma de decisiones.

El análisis económico financiero constituye una herramienta para diagnosticar la situación económica financiera de la empresa; posibilita la toma de decisiones para lograr el incremento de la productividad del trabajo y de la eficiencia, con vista a satisfacer las necesidades de todos los miembros de la sociedad.

Vergara (2019) plantea que la evaluación y análisis de los estados financieros en las empresas se ha soportado históricamente en indicadores tradicionales, de gran utilidad para la toma de decisiones. Por ello deberán establecer y ofrecer información necesaria que permita evaluar el logro de los objetivos

establecidos en la visión y los planes estratégicos de cada organización. Esto permite tomar decisiones estratégicas, financieras y económicas.

La toma de decisiones es un proceso mental mediante el cual los directivos recopilan información y la utilizan. Los directivos, de manera individual y por equipos gestionan y controlan la información del entorno de su empresa, preguntando a los demás, entresacando sus respuestas para encontrar la información relevante y analizar los datos recopilados.

Una decisión es la elección de la alternativa más adecuada de entre varias posibilidades con el fin de alcanzar un estado deseado, considerando la limitación de recursos (...) Las personas encargadas de tomar una decisión son los decisores (Davis, 2000), que serán los directivos u otros empleados de la empresa en función del tipo de decisión.

Con frecuencia se dice que las decisiones son algo así como el motor de los negocios; y en efecto, de la adecuada selección de alternativas depende en gran parte el éxito de cualquier organización e invade cuatro funciones administrativas que son:

planeación, organización, dirección y control (Vergara, 2019).

Es consustancial a consejos de dirección, staff de líneas de mando, grupos de expertos evaluadores y gestores en general, el proceso de toma de decisiones. En la actualidad con el auge de los sistemas de trabajo flexibles, el trabajo en equipos y el incremento de la participación de los empleados en la gestión organizacional, la toma de decisiones por consenso ha cobrado relevancia (Konow, 2006).

La toma de decisiones por consenso difiere de las decisiones que son votadas por la mayoría, o mayoría simple (50% más uno). La decisión consensual implica del grupo o colectivo completo la comprensión y el consentimiento, no siempre en todos sus detalles pero sí en su contenido esencial. A diferencia de la decisión tomada por una mayoría, donde la minoría refleja oposición o reticencia, en la decisión por consenso todos participan y resultan comprometidos con la misma. Responde a un proceso de generación de ideas y respeto a sus expresiones, lento sin dudas, al requerir educación y el establecimiento de una cultura si es

deseada su permanencia, pero superior respecto de otras formas de tomar decisiones (Schonberger, 1982; Rogers, 1986; Dawson, 1994; Reincke, 1998); lo cual la propia experiencia en gestión ratifica.

Esta época de nueva gestión organizacional, como apunta la literatura científica actualizada, es de trabajo en equipos o grupos, donde la comprensión de la labor en su conjunto y el compromiso con la misma son atributos de la eficacia y la eficiencia. La forma más eficaz en la toma de decisiones es de grupos, principalmente a través del consenso. (Codina, 2014).

El análisis económico financiero, representa una herramienta de control que ayuda a evitar y corregir los errores en la actividad económica; así mismo proporciona a los ejecutivos conocer el efecto esperado de las decisiones estratégicas adoptadas para incrementar el valor de la empresa; facilita, inversores y prestamistas, evaluar los objetivos a alcanzar acorde con las decisiones adoptadas, mediante la interpretación de ganancias obtenidas, las proyectadas para el futuro, la capacidad de pago, los flujos de

fondos que genera la empresa y el desempeño competitivo de la misma.

## METODOLOGÍA EMPLEADA

En el proceso de investigación se han utilizado varios métodos:

### De nivel teórico:

El de **Análisis y Síntesis** permite realizar una percepción detallada de cada aspecto del problema planteado.

El **Histórico-Lógico** permite, a través del estudio de la teoría, realizar un análisis tendencial de las técnicas de evaluación del riesgo financiero para mejorar la efectividad empresarial de acuerdo a los resultados que se deriven de la propuesta.

El **Inductivo-Deductivo** permite ir de los elementos particulares al general, es decir, estudiar cada elemento y cualidades del proceso de evaluación del riesgo financiero asumiendo una posición de acuerdo con el modelo que fundamente la propuesta según las características de la entidad.

El método **sistémico** permite estudiar las interacciones y relaciones que se establecen en el proceso evaluación del riesgo financiero para establecer los elementos que incluirá, de manera lógica y metodológica; lo cual dará como resultado una valoración

totalizadora de la situación económica y financiera de la entidad.

### De nivel empírico:

Para el desarrollo del estudio exploratorio se usan como métodos cuantitativos fundamentales, la encuesta, la entrevista, la observación, el análisis de documentos y el criterio de experto. Sus respectivos instrumentos fueron elaborados por el autor de la investigación.

La **observación**, para la observancia de los indicadores que determinan deficiencias en el proceso evaluación del riesgo financiero en el diagnóstico.

La **entrevista**, para la determinación de las deficiencias en la utilización de la información financiera y la determinación de los resultados derivados del proceso evaluación del riesgo financiero.

Las **encuestas**, con el fin de evaluar y poder comprobar el grado de información que reciben y tienen los trabajadores de la entidad.

El **análisis de documentos**, con el propósito de evaluar la calidad y efectividad de los informes de balance que muestra la entidad al término del ejercicio contable, de acuerdo con los resultados relacionados con la información económica y financiera.

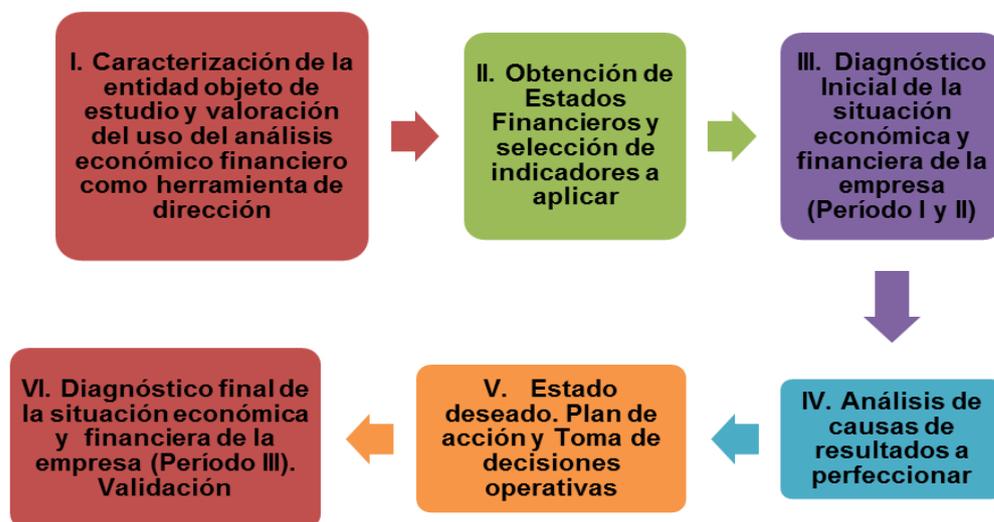
El **criterio de expertos** posibilitó establecer la opinión que tiene un grupo de especialistas de la materia con el fin de evaluar la propuesta para dar solución al problema dado.

**Del nivel estadístico:**

Se empleó el **cálculo porcentual** para determinar evidencias y variaciones originadas en los análisis efectuados y las **tablas bivariadas**, las cuales permiten establecer análisis lógicos para determinar las regularidades de la información obtenida y poder procesarla y llegar a inferencias lógicas y acabadas.

A partir de los elementos teóricos abordados anteriormente, el autor considera proponer el siguiente procedimiento que consta de VI etapas, que se muestran a continuación:

**Esquema 1:** procedimiento



Fuente: Elaboración propia (2019)

La Empresa ARTEX SA Sucursal Sancti Spíritus, pertenece al Ministerio de Cultura y se encuentra situada en el centro de la ciudad de Trinidad, en su principal zona comercial, con una amplia gama de tiendas y centros recreativos. La entidad cuenta con una Gerencia General, a la que se le subordinan la Subgerencia Territorial de Sancti Spíritus, la Gerencia Económica (a la que se le subordina la Subgerencia de Contabilidad), la Gerencia de Paradiso, la Gerencia Comercial (a la que se le subordinan la Subgerencia de Distribución y los Bazares y Puntos de Ventas), Gerencia de Recursos Humanos, Gerencia de Servicios Culturales (a la que se le subordinan los Centros Culturales), Gerencia de Imagen y Desarrollo (a la que se le subordina el

Grupo de Trabajo Imagen y Comunicación) y la Gerencia Administrativa (a la que se le subordina el Grupo de Seguridad y Protección).

La Empresa ARTEX S.A. Sucursal Sancti Spíritus tiene como **misión**: “Crear, comercializar, y promocionar bienes que nos distingan en el mercado por su valor para satisfacer las necesidades de nuestros clientes y contribuir a financiar el desarrollo cultural del país.” A su vez tiene como **visión**: “ser líderes en la creación, comercialización y promoción de bienes y servicios que representen lo mejor de la cultura nacional, satisfaciendo las necesidades de nuestros clientes, contribuyendo a financiar el desarrollo cultural del país.”

**El objeto social consiste en:**

-Comercializar productos y servicios relacionados con la cultura, tanto producidos como adquiridos.

-Realizar las operaciones de comercio exterior relacionadas con la importación de bienes y servicios, según nomenclatura aprobada por el Ministerio de Comercio Exterior y la Inversión Extranjera.

-Actuar como agente de viajes en el ámbito del turismo internacional con fines culturales a través de su Agencia Paradiso

e Informáticos. Se decidió evaluar el período septiembre 2018 a septiembre 2019 con los siguientes indicadores:

- ✓ Ingresos
- ✓ Situación de costos y gastos
- ✓ Capital de trabajo
- ✓ Liquidez general
- ✓ Ciclo de cobros y pagos
- ✓ Rentabilidad económica
- ✓ Rentabilidad financiera
- ✓ Capital de trabajo necesario

**RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

**Indicadores para evaluar la situación de la empresa en el período anterior**

La selección de los indicadores se realizó considerando los solicitados por el organismo superior y otros encontrados en la literatura consultada y que pueden ser importantes para la investigación. Los objetivos de los mismos están orientados a evaluar la situación de la empresa en lo económico, financiero y patrimonial; pues esto le facilita a los ejecutivos la toma de decisiones. La propuesta de indicadores fue objeto de evaluación con especialistas del Área Económica, Recursos Humanos

En la tabla 1 se muestran los principales indicadores económicos de la Empresa ARTEX SA Sucursal Sancti Spíritus en septiembre del año 2018 y 2019. En el año 2018 se obtienen ingresos totales que ascienden a \$33718.58 MP, con una tendencia decreciente con relación a igual período del año anterior de 5909.52 MP. Esto se debe a una disminución de la comercialización de productos, lo cuales no fueron importados en la etapa precedente, además de la ausencia de venta en varios días del período por problemas climatológicos y otras causas (ARTEX S.A., 2018).

**Tabla 1** Análisis de los ingresos totales. UM: MP

Indicadores	Real septiembre 2018	Real septiembre 2019	Variación
Ventas netas	\$ 8 479.28	\$ 9 123.89	
Otros ingresos	25 239.3	18 685.17	
<b>Total ingresos</b>	<b>33 718.58</b>	<b>27 809.06</b>	<b>(5909.52)</b>

**Fuente:** Estados financieros del mes de septiembre de los años 2018 y 2019. Elaboración propia

Como se aprecia a continuación en ambos períodos, el comportamiento de los costos y gastos es favorable, ya que de un período a otro disminuyen los mismos. Se demuestra así la eficiencia de las operaciones contable financieras de la entidad. A pesar de esto se observa un incremento del Gasto Total en el 2019 con respecto al 2018 en \$ 414.43 (MP), debido al aumento de un grupo de precios dentro de los que se encuentran el combustible, la cerveza y el Kw/hora. Este acrecentamiento de los precios incide en el incremento del total de los egresos en \$2102.21 en el 2019 con respecto al 2018.

**Tabla 2** Análisis de los costos y gastos en moneda total. UM: MP

Indicadores	Real septiembre 2018	Real septiembre 2019	Variación
Costo de las mercancías	\$220.70	\$19.08	<b>\$201.62</b>
Costo de los servicios	288.49	138.73	<b>149.76</b>
Costo total	220.99	157.81	<b>63.18</b>
Gasto total	2502.02	2916.45	<b>(414.43)</b>
<b>TOTAL DE EGRESOS</b>	<b>2723.01</b>	<b>4825.22</b>	<b>(2102.21)</b>
<b>TOTAL DE INGRESOS</b>	<b>33718.58</b>	<b>27809.06</b>	<b>5909.52</b>
Utilidad	30995.57	22983.84	<b>8011.73</b>
Egresos X peso Ingreso	<b>0.08</b>	<b>0.17</b>	<b>0.09</b>

**Fuente:** Estados financieros del mes de septiembre de los años 2018 y 2019. Elaboración propia

**Tabla 3** Análisis del Capital de Trabajo

Capital de Trabajo	septiembre 2018	septiembre 2019	Variación
<b>Total de activo</b>	\$1 260 644.11	\$1 508 474.67	
<b>circulante – total de</b>		\$ 620 484.84	
<b>pasivo circulante</b>	\$ 311 641.37		
	<b>\$ 949 002.74</b>	<b>\$ 887 989.83</b>	<b>\$ 61 012.91</b>

**Fuente:** Estados financieros del mes de septiembre de los años 2018 y 2019. Elaboración propia

La entidad presenta una disminución en su Capital de Trabajo debido al incremento del Activo Circulante y del Pasivo Circulante motivado por el incremento de los ingresos a partir de la adquisición de recursos y su venta.

A continuación se mostrará el resultado de algunas de las razones financieras que se analizaron en la investigación.

**Tabla 4:** Análisis de la razón de Liquidez General

Liquidez General	septiembre 2018	septiembre 2019	Variación
<b>Activo Circulante / Pasivo Circulante</b>	\$ 1 260 644,11 / \$ 311 641,37	\$1 508 474,6 / \$ 559 890,02	
	<b>\$4,10</b>	<b>\$2,70</b>	<b>1,4</b>

**Fuente:** Estados financieros del mes de septiembre de los años 2018 y 2019. Elaboración propia

Como se aprecia con anterioridad, en ambos períodos la empresa contó por cada peso de deuda a corto plazo con \$4.10 y \$2.70 respectivamente, lo que significa que el resultado mejora de un período con respecto al otro. Cuando se analiza el comportamiento de esta razón se puede evaluar que en el año

2017 hubo un decrecimiento de la misma con respecto al año 2016 en \$1.4 debido a una disminución en la disponibilidad de efectivo en el 2017 con respecto al 2016. A pesar de esto no se afectó el pago a las deudas a corto plazo.

efectuar sus pagos (ARTEX S.A., 2019).

**Tabla 5:** Análisis de la razón Prueba Ácida

Prueba Ácida	septiem bre 2018	septie mbre 2019	Varia ción
<b>Activo Circulante</b>	\$12606	\$15084	
<b>- Inventarios</b>	44,11-	74,6-	
<b>/Pasivo Circulante (Veces)</b>	\$79927	\$92085	
	711/	6.30/	
	\$55989	\$55989	
	0.02	0.02	
	<b>2.25</b>		<b>1.20</b>
	<b>Veces</b>	<b>1.05</b>	<b>Veces</b>

**Fuente:** Estados financieros del mes de septiembre de los años 2018 y 2019. Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla anterior, en el 2018 los activos líquidos cubren 2.25 veces el pasivo circulante. Esta situación disminuye en el 2019 en 1.05 para una diferencia de 1.20 veces. La causa principal está dada en la existencia de inventarios ociosos aunque no ha impedido a la entidad

**Tabla 6:** Análisis de la razón Ciclo de Pago

Ciclo de Pago	septiembre	septiembre	Variación
	2018	2019	
Cuentas y Efectos por pagar	\$ 115 139.57	\$ 214 525.27	
Mercantiles Promedio		\$ 6 829 097.57	
/Ventas Netas del período	\$ 6 361 045.47		
(Días)			
	<b>5.4</b>	<b>8.1</b>	<b>2.7</b>

**Fuente:** Estados financieros del mes de septiembre de los años 2018 y 2019.

Elaboración propia

A partir de los resultados obtenidos la gestión de pago de la empresa es estable con un ciclo que varía en 2.7 días. No es significativo el monto de las cuentas por pagar con respecto a las ventas netas en el período.

**Tabla 7** Análisis de la razón Rentabilidad Económica

Rentabilidad Económica	septiembre	septiembre	Variación
	2018	2019	
U.A.I./Activos Totales Promedio	\$ 1 662 944.89	\$ 2 022 505.07	
(%)	526.33	965.14	
	<b>0.72 %</b>	<b>0.74%</b>	<b>0.02</b>

**Fuente:** Estados financieros del mes de septiembre de los años 2018 y 2019. Elaboración propia

El resultado obtenido expresa la capacidad que tiene la empresa para generar utilidades a partir de los

activos invertidos. Se incrementa 0.02 debido a la gestión de ventas de empresa y a los resultados obtenidos en la etapa.

El análisis económico financiero realizado, expone la consolidación en la gestión de los procesos contables de la entidad; muestra el mejoramiento de los indicadores y razones financieras evaluadas; lo cual permitió que la dirección de la entidad pueda contar con herramientas efectivas en el proceso de toma de decisiones.

**Aplicación del instrumento para la toma de decisiones. Diagrama**

**Causa-Efecto**

El diagrama Causa-Efecto es una herramienta efectiva para estudiar procesos, situaciones y problemas. Se utiliza para detectar las posibles

causas de un problema específico y todas las causas posibles reunir todas las ideas de un problema relacionadas con un problema o desde diferentes puntos de vista. condición a fin de descubrir su raíz o Constituye una útil herramienta a los sus raíces. Permite que el equipo se equipos de estudios del trabajo para concentre en el contenido del el diagnóstico y alternativas de problema, en este caso en la decisión. reducción de la liquidez. Se trata de Permite identificar, explorar y exhibir concentrar al equipo en causas y no gráficamente, con detalles crecientes, en síntomas.

**Esquema 2:** Diagrama Ishikawa.



Fuente: Elaboración propia (2019).

El instrumento aplicado permitió elaborar el siguiente plan de acción:

**Tabla 8:** Plan de acción

Problema	Causas	Estrategias
Decrecimiento de la liquidez y los ingresos	No otorgamiento de préstamos Incumplimiento en las ventas de los centros culturales y Paradiso Lentitud en el otorgamiento de	Establecer mecanismos adecuados para la gestión de recursos financieros, la gestión de ventas y la diversificación de los proveedores.

financiamiento por la Casa Matriz Falta de proveedores para determinados productos	
Existencia de inventarios ociosos Retribución salarial Estimulo material Acceso a mercados	Establecer políticas que permitan la adecuada rotación de inventarios. Establecer políticas que permitan el mejoramiento de las condiciones laborales.
Falta de un procedimiento Comunicación Control Planificación Evaluación del desempeño	Implementar el procedimiento para el análisis de las razones financieras y mejorar los mecanismos de planificación y control en la entidad.
Personal no calificado Desmotivación Falta de entrenamiento Falta de conocimiento económico y jurídico	Desarrollar actividades de capacitación en materia económica y jurídica. Establecer alianzas con el sindicato y la administración para el estímulo a los trabajadores. Establecer sistema de rotación de los especialistas por los distintos subsistemas del área contable.

Fuente: Elaboración propia (2019)

## CONCLUSIONES

El análisis económico financiero, representa una herramienta de control financiero que ayuda a evitar y corregir los errores en la actividad económica, así mismo facilita a los ejecutivos el conocimiento del efecto esperado de las decisiones estratégicas adoptadas para incrementar el valor de la empresa.

En el diagnóstico realizado a la sucursal Artex S.A Sancti Spíritus se evaluaron indicadores económicos y financieros que permitieron establecer

el estado actual en la gestión de esta entidad, con resultados satisfactorios de forma general.

El procedimiento propuesto brinda a la entidad una herramienta de trabajo para el perfeccionamiento de sus análisis económicos financieros; y facilita la toma de decisiones.

Los ingresos y la liquidez general muestran un ligero deterioro de una etapa con respecto de la otra. El diagrama Ishikawa permitió determinar las principales causas de esta situación y proponer un plan de

acción, en función del mejoramiento de la situación económico financiera de la entidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTEX S.A. (2014). *Estrategia de comunicación institucional*. La Habana, Cuba.

ARTEX S.A. (2018). *Estados financieros enero-diciembre 2018*.

ARTEX S.A. (2019). *Estados financieros enero-diciembre 2019*.

Codina, A. (2014). *Habilidades Directivas*. La Habana, Cuba: Editorial Academia.

Davis, D. (2000). *Investigación en administración para la toma de decisiones*. México: Thomson.

González Rodríguez Y. (2018). *Las opciones del análisis financiero para la responsabilidad empresarial en la Empresa Acopio de Ciego de Ávila-Cuba*. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/las-opciones-del-analisis-financiero-para-la-responsabilidad-empresarial->

[en-la-empresa-acopio-de-ciego-de-avila-cuba/](https://www.gestiopolis.com/en-la-empresa-acopio-de-ciego-de-avila-cuba/)

Hernández, R. (2013). *Análisis financiero mediante indicadores para la toma de decisiones*. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/analisis-financiero-mediante-indicadores-para-la-toma-de-decisiones/>

Konow, I. (2006). *Métodos y técnicas de investigación prospectiva para la toma de decisiones*. Santiago de Cuba: Fundación de Estudios Prospectivos.

Molina, E. (2016). *Devenir del modelo económico socialista*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

Moncayo, C. (2015). *Análisis financiero mediante indicadores para la toma de decisiones*. Recuperado de <http://www.incp.org.co/analisis-financiero-medianteindicadores-para-la-toma-de-decisiones/>

PCC. (2011). *Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución*. La Habana, Cuba: Autor.

Vergara, J.A. (2019). Estados financieros, fundamentales en la toma de decisiones. Recuperado de <http://www.occidente.co/area-legal/estados-financieros-fundamentales-en-la-toma-de-decisiones/>

## LA ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA. RETOS Y PERSPECTIVAS DESDE LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE

## THE PSYCHOPEDAGOGICAL COUNSELING. CHALLENGES AND PERSPECTIVES FROM THE TEACHER'S PREPARATION

Eduardo Cunjuca Epan-di-Vieira <sup>1</sup>, Zuyen Fernández-Caballero <sup>2</sup>, Israel Acosta-Gómez <sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación, Pedagogía-Psicología. Angola. Maestrante en Ciencias de la Educación (Mención Didáctica) Profesor Instructor del Departamento Pedagogía-Psicología. Email: [eduardoc@uniss.edu.cu](mailto:eduardoc@uniss.edu.cu); [epandivieiraeduardocunjuca@gmail.com](mailto:epandivieiraeduardocunjuca@gmail.com) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7123-470X>, <sup>2</sup>Licenciada en Ciencias de la Educación, Primaria. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular Vicedecana de Postgrado. Cuba. Email: [zuyen@uniss.edu.cu](mailto:zuyen@uniss.edu.cu) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5281-3650>, <sup>3</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación, Español y Literatura. Profesor Instructor. Maestrante en Ciencias Pedagógicas. Departamento de Educación Infantil. Email: [israelag@uniss.edu.cu](mailto:israelag@uniss.edu.cu) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4569-6120>

---

### ¿Cómo citar este artículo?

Epan-di-Vieira, E. C., Fernández-Caballero, Z., Acosta- Gómez, I. (julio-octubre, 2020). La asesoría psicopedagógica. Retos y perspectivas desde la preparación del docente. *Pedagogía y Sociedad*, 23 (58), 235-256. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1065>

---

### RESUMEN

**Introducción:** Es necesario que los docentes trabajen no solo teniendo en cuenta lo didáctico sino también lo psicológico y lo social, de manera que el sujeto sea activo y transformador de su medio y de sí mismo, para evitar el deterioro y su actuación individual, social y colectiva, al

favorecer el desarrollo de sus potencialidades. **Objetivo:** El presente artículo es el resultado de un proceso de investigación en el cual se realizó a partir de actividades de asesoría psicopedagógica elaboradas y aplicadas por los autores, en función de la preparación psicopedagógica de los docentes de la escuela de

educación media de la República de Angola. **Métodos:** se aplicaron métodos de investigación científica, tanto de nivel teórico, empírico y del nivel estadístico-matemático, a saber, del nivel teórico, análisis-síntesis, histórico-lógico; del nivel empírico, entrevista, encuesta a directivos, la modelación y del estadístico-matemático el procedimiento del cálculo porcentual. **Resultados:** se obtiene una estrategia de preparación para los docentes, la cual consta de una estructura externa bien definida. **Conclusiones:** La experiencia permitió concluir, que las actividades y la estrategia permiten dar respuesta al problema evidenciado para brindar la atención integral al educando de la educación media.

**Palabras clave:** asesoría; atención integral; docente; estrategia. preparación.

---

## ABSTRACT

**Introduction:** It is necessary for teachers to work not only taking into account the didactic but also the psychological and the social, so that the subject is active and transformative of their environment and of themselves, to avoid deterioration and their individual,

social and collective performance. , by promoting the development of its potential. Objective: This article is the result of a research process in which it was carried out based on psychopedagogical counseling activities prepared and applied by the authors, based on the psychopedagogical preparation of the teachers of the Republic's high school. from Angola. Methods: scientific research methods were applied, both at the theoretical, empirical level and at the statistical-mathematical level, namely, at the theoretical level, analysis-synthesis, historical-logical; of the empirical level, interview, managerial survey, modeling and the statistical-mathematical procedure of the percentage calculation. Results: a preparation strategy for teachers is obtained, which consists of a well-defined external structure. Conclusions: The experience allowed us to conclude that the activities and the strategy allow us to respond to the evident problem in order to provide comprehensive care to the middle school student.

**Keywords:** counseling; comprehensive care; teacher; strategy. preparation.

## INTRODUCCIÓN

La educación es “un proceso que vincula las nuevas generaciones en hábitos, costumbre antiguos, para formarlos con las exigencias actuales, para prepararlos profesional y socialmente, teniendo como finalidad la inserción del individuo en la sociedad” (Piletti, 2004, p. 11, citado por Sipata, P., 2019, p. 4). Teniendo en cuenta esta definición, el desarrollo de una sociedad pasa por la construcción y reinversión del mundo, idea que muestra la necesidad urgente de actuar desde el punto de vista psicopedagógico, por parte de los docentes de la educación media para brindar la atención integral de los alumnos.

Angola es un país que, luego de haber finalizado varias décadas de guerra en el año 2002, se encuentra inmerso en un proceso de reconstrucción, siendo su principal objetivo brindar una formación general integral a los ciudadanos y ciudadanas, y con esto tributar al desarrollo económico, social y cultural que se precisa en las condiciones actuales. Para tal, han requerido de nuevas estrategias en lo relativo a la

formación del personal docente, la que debe estar dirigida a formar profesionales cada vez mejores preparados para el desempeño de nuevos roles en el siglo XXI, en correspondencia con las necesidades actuales y futuras de desarrollo del país.

Con la implementación de la ley n° 13/01, de 31 de diciembre que aprobó las bases del sistema de educación, aprobada por la Asamblea Nacional de Angola, que permitió el crecimiento de todos los subsistemas de enseñanza y contribuyó al desarrollo de los diferentes sectores de la vida nacional.

Por lo tanto ante el nuevo cuadro constitucional y los nuevos desafíos de desarrollo que colocan, traducidos en diferentes planes y programas estratégicos de desarrollo a fin de garantizar la inserción de Angola en el contexto regional e internacional, se tornó necesario la reelaboración de la misma, buscando su perfeccionamiento, la cual se intitulaba ley de base del sistema de educación, actualmente, después de su corrección y aprobación, pasó a llamarse Ley de Base del Sistema de Educación y Enseñanza, que es la ley n° 17/16, de 07 de octubre.

La aprobación de esta ley permitió la creación de condiciones más adecuadas para la aplicación de las políticas públicas y de los programas nacionales, con el objetivo de continuar asegurar, incrementar y dinamizar el crecimiento y el desarrollo económico y social del país, bien como la adopción o perfeccionamiento, modificación de distintos instrumentos de gobernación. El Sistema de Educación y Enseñanza debe, todavía garantizar la reafirmación de la formación de los valores patrióticos, cívicos, morales, éticos y estéticos. La presente ley posibilita la implementación de medidas que visan mejorar cada vez más la organización, funcionalidad y el desempeño del sistema de Educación y Enseñanza, bien como fortalecer la articulación entre los diferentes subsistemas de Enseñanza.

En esta nueva Ley de Base del Sistema de Educación y Enseñanza escolar, se pudo determinar lo siguiente:

La educación es un proceso planificado, dirigido y sistemático de enseñanza-aprendizaje, que visa preparar de forma integral a los individuos para las exigencias

de la vida individual y colectiva, así como también en el desarrollo de la convivencia humana, a fin de ser capaces de enfrentar los principales desafíos de la sociedad, especialmente en la consolidación de la paz, unidad nacional, en la promoción y protección de los derechos de la persona, del ambiente, así como del proceso de desarrollo científico, técnico, tecnológico, económico, social y cultural del país (Mined, 2016, p.2). La preparación de los docentes para brindar la atención integral de los alumnos en la República de Angola, carece de contenidos necesarios para llevarla a cabo, una vez que en la revisión bibliográfica de autores angolanos que han tratado acerca de la temática, han direccionado la preparación a los directivos y la superación profesional a los docentes. Visto que la superación profesional está dirigida en la actualización de conocimientos, y no a la preparación psicopedagógica del docente para brindar la atención integral de los alumnos en la educación media de la provincia de Luanda en el país de Angola.

La preparación de los cuadros y funcionarios constituye un proceso complejo y multidisciplinario que debe realizarse, por una parte, en relación con las exigencias del momento a nivel macro, tanto sociales, políticas, culturales como las del sector que representa; y por otra, en correspondencia con las necesidades y condiciones existente en cada contexto y por último las características y las necesidades individuales de cada persona.

Aunque el Ministerio de la Educación de Angola trabaja intensamente para que los docentes estén preparados suficientemente para brindar una atención integral de los alumnos de la educación media, para que estos estén formados en toda su integridad, se puede notar que aún existe carencias por parte de los docentes en brindar la atención integral a estos alumnos.

Los docentes de la educación media en la provincia de Luanda carecen de preparación adecuada para brindar la atención integral de los alumnos de este nivel, una vez que la estructura metodológica de dirección de estas escuelas dirige la preparación de los docentes hacia los núcleos didácticos,

perdiendo de vista lo psicológico y lo social, donde los docentes dominan muy poco los términos de asesoría psicopedagógica y atención integral de los alumnos, una vez que el objetivo de la política educacional de Angola es la formación integral del hombre. Entonces es necesario trabajar sobre la base de la preparación de los docentes para brindar la atención integral de los alumnos. Para tal es necesario saber que es la preparación de los docentes de lo que se habla tanto.

Teniendo en cuenta acerca de la temática que aborda, varios han sido los autores que han hablado de educación, preparación, asesoría y la atención integral centrada en la persona. Los autores han sido: Sipata, P. (2019), Salinas Pareja, M. P. (2008), González, M. (2003), Afonso, T. (2013), Silva-Peña, I., et al (2013), Rodríguez Rodríguez, P. (2013), Rodríguez, V. (2014), Gómez, I. A., et al. (2018), Domingo Segovia, J. (2014), Acosta Gómez, I. et. al. (2018).

En la actualidad la preparación del docente reviste gran importancia para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, como fenómeno

complejo y dinámico, siendo un reto para el Sistema Nacional de Educación.

Es por ello que el objetivo de este artículo es demostrar los resultados que se obtuvieron con la propuesta de actividades de asesoría psicopedagógicas aplicadas a los docentes de la educación media así como la metodología empleada.

## MARCO TEÓRICO

El docente debe tener la capacidad de preparar el alumno para la vida, es el encargado de realizar el diagnóstico integral de sus alumnos individualmente y en función de los resultados que arroje, trazará la estrategia individual y grupal.

El artículo posee una relevante importancia en el proceso de formación de los docentes para su preparación en la atención integral de sus alumnos. No obstante, para llevar a cabo, se requiere prestar atención a la preparación que poseen para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. La preparación, es un término cuyo significado más frecuente se refiere a prevenir, disponer y arreglar una cosa para que sirva a un efecto; si bien en el ámbito educacional alcanza una

importancia especial que le permite ocupar un lugar necesario y priorizado para lograr las transformaciones que de manera continua tienen lugar en el sector. (Ramis, L. G. y otros 1996, citado por Salinas Pareja, M. P., 2008, p.10).

La preparación es concebida como un “proceso sistemático y continuo de formación y desarrollo del profesional, que le permita dominar los principios, las leyes, los requerimientos y funciones de su profesión, a través de diferentes vías” (González, M., 2003, p.9).

La preparación psicopedagógica del docente es:

el proceso, a través del cual, un docente de manera consciente y sistemática actualiza e incorpora a su actividad pedagógica, los saberes, habilidades y valores que les permitan conocer mejor a sus estudiantes, los principios que rigen los procesos de aprendizaje, las estrategias de trabajo con cada uno de ellos, así como desarrollar acciones de orientación socioeducativas que coadyuven a su mejor desempeño y al logro de

resultados de calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua portuguesa en sus estudiantes. (Afonso, T., 2013, p. 32).

El docente debe tener una buena preparación y para lograrlo es necesario que tenga presente la asesoría que este debe recibir.

La Asesoría Pedagógica surge como parte de un proceso permanente de la reforma impulsada para fortalecer la calidad del sistema educativo donde se enfatiza el área pedagógica, con el propósito fundamental de mejorar la atención en niños y niñas de los centros educativos del país, promoviendo y fortaleciendo el desarrollo institucional mediante el mejoramiento de las capacidades de directores y docentes en forma oportuna y eficaz.

La misión de la Asesoría Pedagógica es orientar las prácticas educativas, mediante procesos de reflexión crítica con los actores principales del hecho educativo y pedagógico.

En el diccionario de la Lengua Española, se conceptualiza la asesoría como: "Oficio de asesor; Estipendio o derechos del asesor" (Real Academia Española, 2011, p.3074).

Asesoría, se define como "una especial, algunas veces recíproca, relación entre (al menos) dos personas que trabajan juntas en el logro de determinados objetivos profesionales" (Robertson, 2005; citado por Silva-Peña, I., 2013, p. 6).

A través de la asesoría pedagógica y/o tutoría se ofrece a los estudiantes -en forma individual o grupal- una atención especializada, sistemática e integral, a través del maestro pedagogo y del personal que para tal fin hayan sido vinculados al proceso; para facilitar su incorporación al medio universitario y académico, capacitar en técnicas de estudio y competencias básicas; orientar y asesorar en el perfil profesional y académico, canalizar información y apoyar la formación humana de los estudiantes (Rodríguez, V., 2014, p. 2).

La asesoría se define como la colaboración con los docentes en la adecuación y/o flexibilización de las propuestas curriculares; colaborar con el profesor de aula para desarrollar estrategias metodológicas y organizativas que permitan una mejor atención de los estudiantes, y servir

de complemento en las adecuaciones en todos los órdenes de la escuela. (Gómez, I. A., et al., 2018).

A respeto Acosta, I. et al. (2018) afirma que la asesoría educacional es el servicio que se brinda a los miembros de una institución educativa o a un individuo en el puesto de trabajo, dirigida a la corrección, complementación y/o actualización de conocimientos, hábitos, habilidades y modo de actuación de los directivos educacionales, que conlleva a transformaciones de estilos de gestión educativa, que produce mejores y mayores logros en el empeño de edificar una escuela más justa, por ello. Las transformaciones en los estilos de gestión educativa que se está intentando aplicar en los centros, en muchos casos han llevado a la necesidad de que los servicios de los profesionales de la asesoría psicopedagógica sean requeridos (Acosta, I. A., et al., 2018).

La asesoría aterriza en los centros escolares provista de autoridad para promover procesos de mejora en contextos educativos, dirigida a solucionar problemas a alumnos/as con dificultades de aprendizaje, para poco a poco ir ganando terreno y llegar a ser

concebida como un factor clave en los procesos de mejora del sistema educativo (Hopkins, 2007, citado por Domingo Segovia, J., 2014, p. 4).

De acuerdo con estas conceptualizaciones se infiere que la asesoría educacional está vinculada a los componentes académicos laborales e investigativos; los académico reflejan los contenidos básicos fundamentales y profundizan la esencia del objeto de estudio, aquí los contenidos son abstractos pues no reflejan la realidad en su totalidad. El componente laboral propicia la educación en y para el trabajo integrando todos los contenidos, en la medida que se refleja la realidad de la vida en la actividad práctica. El investigativo está dirigido fundamentalmente a la búsqueda de soluciones a los problemas, como una forma de garantizar el aprendizaje productivo y creativo.

### **Atención integral Centrada en la persona**

La atención integral es aquella que se logra cuando, a la hora de planificar servicios o programas dirigidos a personas con necesidades de apoyo, se contemplan de manera holística todos los ámbitos que nos constituyen como personas y las necesidades

anejas a los mismos: los relacionados con el cuerpo (biomédico), los que tienen que ver con el funcionamiento psicológico (aspectos cognitivos, comportamentales y de personalidad), los que afectan al campo social (rol que se ocupa en la sociedad en cada etapa de la vida, participación, etc.) y los que atañen al entorno medioambiental en el que se desenvuelve (la vivencia, el centro al que se acude o en el que se vive, el barrio, el lugar de trabajo, los lugares de interacción y de ocio, el transporte, las comunicaciones, el contacto con la naturaleza...). (Rodríguez Rodríguez, P., 2013).

### **Métodos e Instrumentos**

Los métodos y los instrumentos utilizados fueron del nivel teórico: Histórico-lógico, Analítico-sintético, Inductivo-deductivo, Modelación y la Sistematización; del nivel empírico: la observación, encuesta, entrevista, análisis documental; y los métodos de criterio de expertos y matemático-estadístico el cálculo porcentual.

Los métodos y los instrumentos citados permitieron el análisis de los criterios de diferentes autores acerca de la preparación de los docentes de

la educación media, así como estudiar el desarrollo histórico de la preparación de los docentes de la educación media para lograr una atención integral a sus alumnos de manera a sintetizar las ideas que fundamentan el problema que se investiga. En el proceso de elaboración de las actividades de asesoría psicopedagógica dirigida a los docentes, también se utilizó los diferentes instrumentos teniendo en cuenta su característica que la tipifica, y que será planificada teniendo en cuenta las irregularidades respecto a la preparación psicopedagógica de los docentes de la educación media para brindar la atención integral de los alumnos de la República de Angola en la ciudad de Luanda. Aparte, estos instrumentos y métodos posibilitaron la constatación de las insuficiencias que afectan el proceso de preparación de los docentes de la educación media en la atención integral de sus alumnos de la República de Angola en la provincia de Luanda y el estudio de Leyes, Resoluciones ministeriales, Informes de investigación relacionados con el objeto de investigación.

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Las actividades de asesoría psicopedagógica se definen como:

(...) el conjunto de acciones y operaciones que se dan en la interacción grupal o individual entre el psicopedagogo, los directivos y los maestros de una institución escolar, mediada por la objetivación de sugerencias, ilustraciones u opiniones con conocimiento, dirigidas a la corrección, complementación o actualización de conocimientos, hábitos, habilidades y modos de actuación. (Prieto Gómez, L., 2015, p. 32).

Por lo tanto la enseñanza tiene como función principal de asegurar el proceso de transmisión y asimilación de conocimientos, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos.

En los momentos actuales la formación permanente, se dirige esencialmente a elevar el desempeño del profesional de la educación, dando respuesta a sus necesidades y a las del sistema educativo en el contexto de la actividad fundamental que realiza o para la que se prepara.

La preparación del docente debe tener una intencionalidad que le permita hallar nexos, analizar procesos y tomar acertadas decisiones. El momento actual requiere de un docente que sea capaz de personalizar la enseñanza, que tenga voluntad y suficiente preparación científica para experimentar, debe ser un orientador de la capacidad de autorrealización de sus alumnos, debe fomentar la creatividad y el autodidactismo, debe manifestar interés en la formación de la personalidad de sus alumnos.

Se considera la preparación como el resultado (aunque con carácter procesal) de la apropiación de la teoría, el desarrollo de habilidades y actitudes mediante un entrenamiento o una práctica a partir de un trabajo continuo, planificado, con metas y objetivos específicos a cumplir.

La propuesta de actividades de asesoría psicopedagógica dirigida a la preparación de los docentes para brindar atención integral de los alumnos de la educación media tiene rigor científico en su fundamentación y se apoya en el enfoque histórico-cultural, la misma induce al transformar al sujeto para que este

tenga una formación integral, por lo que le serán útiles en el desempeño de su profesión.

### **La propuesta del sistema de actividades está sustentada:**

Desde el punto de vista filosófico en la teoría Marxista, en la cual se expresa que para lograr la transformación del ser humano, se requiere de una preparación y educación adecuada.

Desde el punto de vista sociológico se parte de la unidad de condiciones y exigencias sociales así como la zona de desarrollo próximo, desde la aplicación de métodos y técnicas satisfaciendo las necesidades de los alumnos para su aprendizaje.

Desde el punto de vista pedagógico se basan en los fundamentos de la Pedagogía General y en su relación con otras ciencias de la educación con el objetivo de lograr su formación integral, las actividades diseñadas ofrecen procedimientos y alternativas sustentadas en las tecnologías de la Información y la Comunicación, para que los docentes puedan estar más preparados de manera que brinden atención integral a sus alumnos.

Desde el punto de vista psicológico las actividades propuestas se sustentan en la Teoría Histórico-Cultural y todas están diseñadas para que contribuyan al desarrollo de los procesos cognoscitivos.

Las actividades propuestas tienen la siguiente estructura: Título, Objetivo, Medios, evaluación y control.

Para la aplicación de las actividades se tuvo en cuenta las siguientes etapas:

1ra Etapa: Motivación y orientación: Motivación y orientación de la actividad. Demostración de la actividad por el autor.

2da Etapa: Ejecución: Desempeño en la actividad de los docentes.

3ra Etapa: Control; Evaluación del desempeño de los alumnos.

### **Diseñadas en correspondencia con los siguientes requisitos:**

- ✓ Garantizar una motivación y orientación adecuada previendo las condiciones requeridas.
- ✓ Propiciar el desempeño y la participación de los docentes en la realización de la propuesta.

- ✓ Propiciar la relación docente-alumno.

Se confeccionaron 10 actividades, las cuales se ponen a consideración de la comunidad científica tres actividades que se presentan a continuación como ejemplo, la que conforma el sistema.

### **Actividad 1**

Título: conocimiento de los docentes de las distintas escuelas de la educación media.

Tipo de actividad: Taller de presentación.

Objetivo: Sensibilizar a los docentes de la educación media sobre la importancia que tiene la atención integral de sus alumnos y la necesidad de prepararse para realizar con éxito esta tarea.

Medios: Papelógrafo, tarjetas con texto para el análisis.

Participantes: docentes de las escuelas de la educación media de la provincia de Luanda.

Espacio: Salón de reuniones.

Duración: 40 minutos.

Introducción: Se comienza la actividad utilizando la técnica "Presentación en parejas", donde cada participante intercambie información que sea de

interés para todos como: nombre, responsabilidad, ocupación, interés por la actividad, expectativas.

Después de terminar la técnica de presentación, el responsable se presenta, a partir de los aspectos de esta técnica y expresa el objetivo general de la actividad a desarrollar, así como de la propuesta en general.

Desarrollo: Comenzar comentando la importancia que tiene la atención integral de los alumnos de la educación media y para ello se procede al análisis y reflexión del siguiente texto, desarrollado por el autor de este artículo. Se le entrega a cada participante una tarjeta que contiene el fragmento del texto.

*La atención integral de los estudiantes de la educación media es importante para lograr una formación integradora, es necesario que los docentes sepan y trabajen con el entorno del alumno, esto es escuela, familia y comunidad; que son los tres contextos de actuación, tenemos que estar preparados para dirigir consciente y sobre bases científicas el proceso docente educativo, para saber tomar el pulso y el rumbo necesario de la propia vida, solo así se educa.*

Fuente: Elaboración propia.

Invitar a los participantes a expresar sus opiniones acerca de la importancia que tiene la atención integral de los alumnos, teniendo en cuenta su entorno y la necesidad de prepararse para enfrentar la tarea.

Escuchar y valorar los distintos criterios e ideas de los participantes, las cuales quedarán recogidas en un papelógrafo que se conservará para futuras sesiones de trabajo.

Conclusiones: Concluir haciendo alusión a la importancia que tiene la atención integral de los alumnos de la

educación media, teniendo en cuenta los tres contextos de actuación, escuela, familia y comunidad en aras de aprovechar las potencialidades educativas de las instituciones que forman parte para unificar el sistema de influencias que se ejercen sobre los ellos.

## **Actividad 2**

Título: los docentes de la educación media en función a la atención integral de sus alumnos.

Tipo de actividad: Debate reflexivo.

Objetivo: Debatir y reflexionar sobre el trabajo que realizan los docentes de la educación media, en función a la atención integral de los alumnos.

Medios: Videos, fotos, tarjetas con interrogantes.

Participantes: docentes de la educación media y los jefes de departamentos.

Espacio: Biblioteca Provincial.

Duración: 50 minutos.

Introducción: Se comienza la actividad con un intercambio de experiencias sobre los resultados que los docentes han alcanzado en cuanto a la atención

integral de los alumnos de la educación media. Mostrando las evidencias del trabajo realizado, a través de videos, fotos y otras vías. A partir de lo anterior se orienta el objetivo de la actividad.

Desarrollo: Se organizan los participantes en pequeños grupos de trabajo y se orienta reflexionar sobre las siguientes interrogantes:

*¿Qué se ha realizado en función a la atención integral del alumno?*

*¿Cómo se valora el trabajo realizado por los docentes en función a la atención integral?*

*¿Cómo perfeccionar el trabajo realizado por los docentes en función a la atención integral de los alumnos?*

Se otorga un tiempo para el trabajo y se procede a realizar el debate en plenaria con los participantes. Se registran las principales ideas, criterios y sugerencias, para próximas sesiones de trabajo.

Conclusiones: Se da lectura a la información que quedó registrada. Se valora la satisfacción de las expectativas y se solicita de forma individual la valoración de la actividad desarrollada. Se motiva la realización

de la próxima actividad, exhortándolos a participar.

### **Actividad 3**

Título: Nuestras experiencias después de...

Tipo de actividad: Taller final

Objetivo: Recoger las opiniones de cada participante sobre las experiencias adquiridas después de aplicada la propuesta de actividades.

Medios: Completamientos de frases impresos en hoja de papel, pizarra, papelógrafo o pancarta.

Espacio: escuela de la educación media de la provincia de Luanda.

Tiempo de duración: 50 minutos

Participantes: docentes del preuniversitario, miembros de la comunidad.

Introducción: Realizar breve conversatorio acerca de las actividades desarrolladas y los principales criterios e ideas a los que se ha arribado por consenso. Luego se pasa a orientar el título y el objetivo del taller.

Desarrollo: Se le entrega a cada participante una hoja de papel que

contiene impresas una serie de frases. Se le solicita que cada uno complete las frases de manera independiente, no se debe consultar con otras personas y no es necesario poner el nombre. Otorgar un tiempo para trabajar. En la medida que cada participante termina, se le recoge la hoja.

Se procede a dar lectura a las respuestas y se comenta lo más relevante de las mismas, realizando las anotaciones en la pizarra, pancarta o papelógrafo.

Completamiento de frases:

En este grupo de trabajo, sobre la interrelación de la escuela con la comunidad:

Aprendí\_\_\_\_\_

Ya sabía\_\_\_\_\_

Me sorprendí por\_\_\_\_\_

Me molesté por\_\_\_\_\_

Me gustó\_\_\_\_\_

No me gustó\_\_\_\_\_

Una pregunta que todavía tengo es\_\_\_\_\_

Me gustaría saber más acerca de\_\_\_\_\_

Conclusiones: Este taller final permite analizar los aspectos que más han impresionado a los participantes, qué inquietudes quedan, qué se ha logrado y qué falta por lograr. Además sintetiza el trabajo realizado hasta el momento en las actividades anteriores y permite la valoración de las experiencias adquiridas después de aplicada la propuesta, por lo cual se les invita a compartirlas y a dialogar en esa dirección.

En la realización de estas actividades se pudo notar cambios en los docentes de la educación media en cuanto al pensamiento de la atención integral que se debe brindar en los alumnos de este nivel.

La siguiente tabla muestra la comparación inicial y final de los indicadores medidos en el proceso investigativo.

**Tabla 1:** Relación comparativa entre el estado inicial y final según los indicadores propuestos.

M U E S T R A  15	Conocimientos de los representantes del Consejo de Escuela, en cuanto al establecimiento de la interrelación con la comunidad,						Dominio sobre las vías que se utilizan desde sus funciones para la interrelación de la escuela con la comunidad.						Interés en cuanto a la interrelación escuela-comunidad,						Motivación por la organización de actividades orientadas al fortalecimiento de la interrelación escuela-comunidad					
	Nivel Alto		Nivel Medio		Nivel Bajo		Nivel Alto		Nivel Medio		Nivel Bajo		Nivel Alto		Nivel Medio		Nivel Bajo		Nivel Alto		Nivel Medio		Nivel Bajo	
	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
	7	46.7	2	13.3	6	40.0	3	20.0	4	26.7	8	53.3	15	100	-	-	-	-	10	66.7	2	13.3	3	20.0

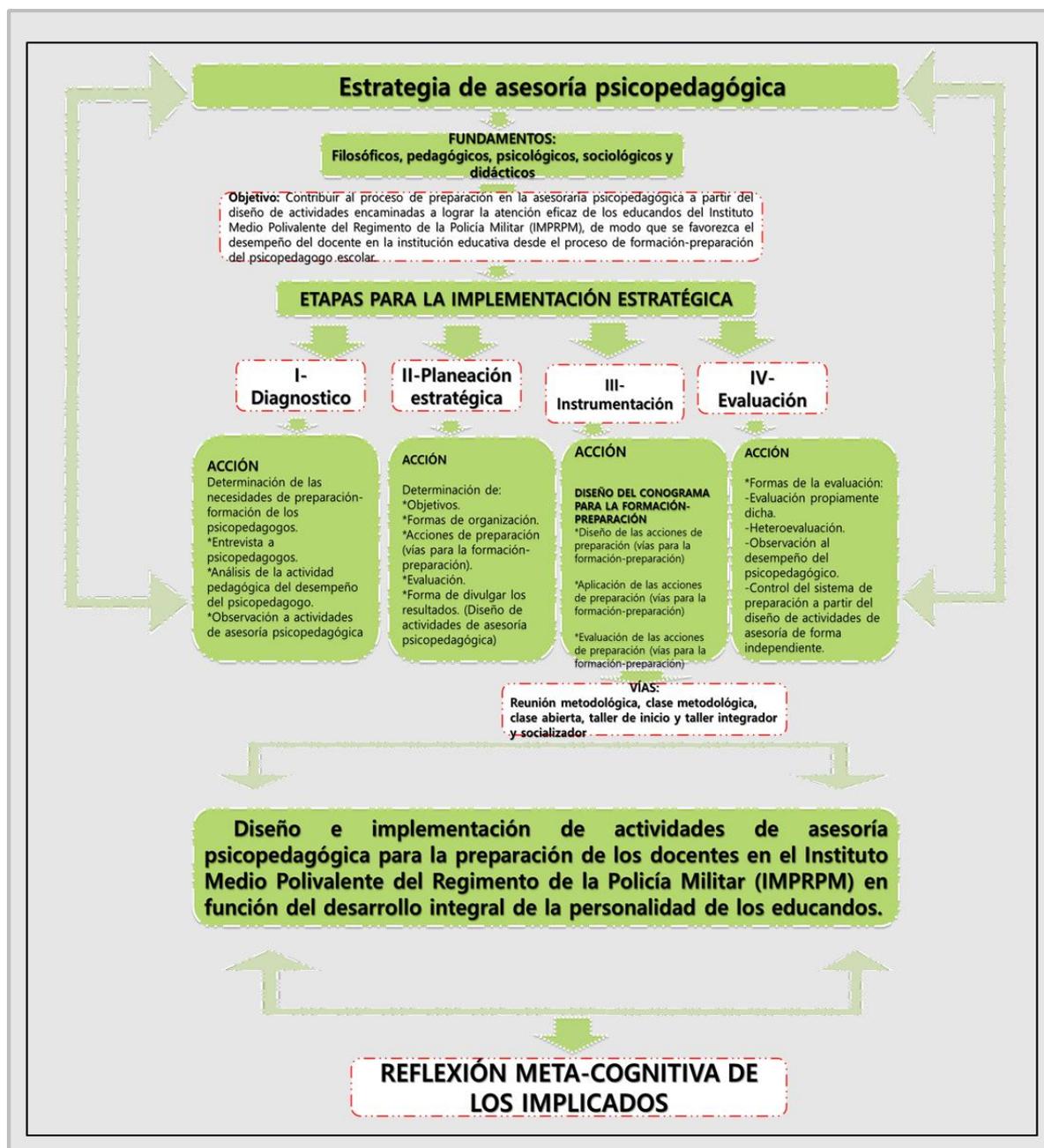
Fuente: Elaboración propia

En la primera actividad se pudo notar una aproximación entre los docentes, así como sus especialidades, también se notó que, del universo de estos docentes, la mayoría no posee una formación psicopedagógica, para brindar la atención integral a los alumnos, una vez que en la argumentación acerca de la importancia que tiene la atención integral de los alumnos de la educación media, fueron muy pocos docentes que pudieron exponer sus ideas, porque otros casi que dominan este término.

Ya en las demás actividades que venían a continuación se pudo notar alguno cambio, cuanto a la temática que se trataba, teniendo en cuenta que se logró un debate armonioso donde los docentes pudieron reflexionar sobre el trabajo que ellos realizan en función a la atención integral de los alumnos de la educación media.

A continuación, se presenta la estrategia de asesoría psicopedagógica para la preparación del docente.

**Gráfico 1:** Estrategia de asesoría psicopedagógica para la preparación del docente (Elaboración propia) Acosta, I. Epandi, E y Fernández, Z. (2019)



**La estrategia como resultado científico.  
Una opción para la escuela**

Para la elaboración de la estrategia se ha tenido en cuenta la estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la

transformación de un objeto desde su estado real hasta un estado deseado.

Presupone, por tanto, partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones (actividades) intermedias, progresivas y coherentes que permitan alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos. El plan general de la estrategia debe reflejar un proceso de organización coherente unificado e integrado, direccional, transformador y sistémico, por lo que para De Armas, (2002) la estrategia (...) debe poseer una fundamentación, a partir de un diagnóstico, plantear un objetivo general del cual se deriva la planeación estratégica, su implementación y evaluación". (De Armas, 2002)

También se analizó que las estrategias son para Addine (1998) "(...) secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados que atienden todos los componentes del proceso, que persiguen alcanzar todos los fines propuestos". (p. 57)

Por otra parte, desde las visiones de Valle-Lima (2011) "la estrategia es un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico),

permiten dirigir el paso a un estado ideal, consecuencia de la planeación". (p. 92)

Los autores de esta investigación explican que las acciones son aquellas tareas que se deben realizar para dar cumplimiento a los objetivos trazados. Ellas responden siempre a la pregunta ¿Qué tenemos que hacer? y las acciones ocupan un lugar destacado en el análisis de los métodos y procedimientos, que están vinculados siempre al cómo lograr la realización de las acciones. La pregunta clave aquí sería ¿Cómo podemos hacerlo? Plantea además que dentro de ellas se deben considerar los responsables, que son aquellas personas que son designadas para dirigir las o en su defecto realizarlas. Todo ello tiene que estar establecido en tiempo para lograr los objetivos propuestos.

Desde el punto de vista psicológico la estrategia se sustenta en el enfoque histórico cultural en el que se asumen los principios y postulados de esta teoría y de su máximo (1979), que centra su atención representante Vigotsky en el papel de la educación para propiciar el desarrollo, partiendo del diagnóstico (nivel de desarrollo real) y el ascenso a niveles superiores, hacia la posible meta (zona de desarrollo potencial).

La estrategia propuesta se dirige a hacia el logro de un proceso de asesoría

psicopedagógica efectiva, al tener en cuenta la interrelación escuela-comunidad, y esta sirve para potenciar la formación-preparación como vía ineludible en el diseño e implementación de acciones y actividades sugerentes que promuevan una práctica pedagógica más creativa. La misma se diseña teniendo en cuenta la caracterización de las relaciones que se establecen entre el colectivo

## CONCLUSIONES

El asesoramiento colaborativo posibilita el desarrollo de un programa de tutorías, a partir de la convergencia de las concepciones del que asesora y de la praxis de los profesores tutores.

Estas actividades permite, el logro de una interrelación peculiar entre el docente y el alumno, siempre teniendo en cuenta los tres contextos de actuación, la escuela, familia y la comunidad. Teniendo en cuenta lo que se dijo, las actividades conduce a compartir responsabilidades en el análisis de necesidades, la formulación de los objetivos concretos, esto es lo que se esperar lograr con los estudiantes una vez brindado la atención que estos merecen recibir. Es decir, desde el

pedagógico. Se plantea el problema, el objetivo general y las metas a alcanzar en determinados plazos de tiempo, se planifican las acciones, su ejecución y se prevé una etapa de retroalimentación, de las mismas mediante una reflexión meta-cognitiva de los implicados que incluye la elaboración de actividades teniendo en cuenta la independencia de estos.

punto de vista práctico, ayuda a formular soluciones a problemas significativos que originan la demanda de intervención.

La experiencia permitió concluir, que las actividades de asesoría psicopedagógica, como la propuesta para dar respuesta al problema que se trató, concerniente a la preparación psicopedagógica del docente para brindar la atención integral del alumno de la educación media, aporta beneficios considerables en los contextos en los cuales se aplica, en la medida en que facilita un alto grado de implicación y participación de los equipos de docentes en cada una de las decisiones que se toman y al mismo tiempo les concede un importante nivel de autonomía en sus prácticas.

Se elaboraron algunas actividades de asesoría psicopedagógica dirigidas a la

preparación de los docentes con vista a direccionar con calidad la dinámica escolar. Estas se distinguen por su carácter activo y participativo donde se define un tipo de asesoramiento educativo fundamentado en la interdependencia de ambas partes (asesor y asesorado). En dichas actividades se ofrecen sugerencias, opiniones, se hacen ejemplificaciones y se propicia el debate, así como reflexiones polémicas y productivas.

La propuesta de estrategia de asesoría psicopedagógica fue sometida a consulta de especialistas, todos coinciden en que la propuesta es generalizable, aplicable, creativa, que puede validarse en otros contextos. La misma, responde a necesidades actuales de la escuela angolana y del sistema educativo en general.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Gómez, I. et al. (2018). Hacia una educación para la salud y asesoría psicopedagógica efectiva: retos y perspectivas. La Habana: Editorial Universitaria.
- Addine Fernández, F. (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza- aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Afonso, T. (2013). *Concepción teórico-metodológica de la preparación psicopedagógica del profesor para la atención a los alumnos del segundo grado con dificultades en el aprendizaje de la lengua portuguesa de la enseñanza primaria en Benguela*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".
- De Armas Ramírez, N. (2002). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Domingo Segovia, J., et al (2014). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 151-172. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/194131>
- González, M. (2003). *Ética, tecnología y desarrollo sostenible en Educación Ambiental para el maestro, Multimedia elaborada por el grupo GEA del ISP*. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".

- Mined, Angola. (2016). Ley de Base del Sistema de Educación y Enseñanza. Luanda, Angola. Recuperado de: [https://www.angop.ao/angola/es\\_es/noticias/politica/2016/7/32/Angola-Aprobada-Ley-Bases-Educacion,bee43852-c6a4-45b9-b7fd-c03ace0bce40.html](https://www.angop.ao/angola/es_es/noticias/politica/2016/7/32/Angola-Aprobada-Ley-Bases-Educacion,bee43852-c6a4-45b9-b7fd-c03ace0bce40.html)
- Prieto Gómez, L. (2015). "La asesoría psicopedagógica para el empleo adecuado de la persuasión como método educativo". Trabajo de diploma en opción al título de Licenciada en Educación. Especialidad: Pedagogía – Psicología. Sancti Spíritus: Universidad "José Martí Pérez".
- Real Academia Española, (2011). *Diccionario de La Lengua Española*. Vigésima primera edición del *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*. Madrid. Recuperado de: <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>
- Rodríguez Rodríguez, P. (2013). *La atención integral y centrada en la persona*. Bases científicas, principios y aplicaciones. Fundación Pilares. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Recuperado de: [https://www.fundacionpilares.org/docs/encuentro\\_PPT\\_Rodriguez.pdf](https://www.fundacionpilares.org/docs/encuentro_PPT_Rodriguez.pdf)
- Rodríguez, V. (2014). *Acompañamiento, Asesoría Pedagógica y Apoyo Tutorial a estudiantes*. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clubes/article/view/1028/1053>
- Salinas Pareja, M. P. (2008). *Actividades Metodológicas Dirigidas al fortalecimiento de la preparación ética de los funcionarios municipales asignados para la atención a la población*. Dirección Provincial de Educación de Sancti Spiritus. Pedagogía 2009.
- Silva-Peña, I., et al. (2013). Modelo de asesoría a escuelas centrado en el acompañamiento docente. *Cadernos de Pesquisa*, 23 (148). 240-255. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/12.pdf>
- Sipata, P. (2019). Propuesta educativa dirigida a la comisión de padres y encargado de educación de la comunidad Tchikuteni de la localidad de Giraúl en el municipio de Moçamedes, Provincia de Namibe. *RAC: Revista Angolana de Ciencias*, 1 (1). 51-69. Recuperado de: [publicacoes.scientia.co.ao > rac > article > download](http://publicacoes.scientia.co.ao/rac/article/download)

Valle-Lima, A. y De Armas Ramírez, N.  
(2011). Resultados científicos en la  
investigación educativa. La Habana:  
Editorial. Pueblo y Educación.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los  
procesos psicológicos superiores*.  
Barcelona: Crítica.

## ACTIVITIES TO FOSTER THE USE OF HEDGING BY ENGLISH LANGUAGE STUDENTS

## ACTIVIDADES PARA POTENCIAR EL USO DE LA ATENUACIÓN RETÓRICA POR ESTUDIANTES DE LENGUA INGLESA

Rocío Garciga-Fernández <sup>1</sup>, Nail Mercedo-Torna <sup>2</sup>, Mayra Rodríguez-Ruiz <sup>3</sup>

<sup>1</sup> 5th Year Student of the Degree Course: English Language with a Second Foreign Language (French) at Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Correo: [rgarciga@uclv.cu](mailto:rgarciga@uclv.cu). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3582-9165> <sup>2</sup> 5th Year Student of the Degree Course: English Language with a Second Foreign Language (French) at Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Correo: [nmercedo@uclv.cu](mailto:nmercedo@uclv.cu). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-6281> <sup>3</sup> Full Professor of the English Language Department. PhD in Pedagogical Sciences at Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Correo: [mayrar@uclv.edu.cu](mailto:mayrar@uclv.edu.cu) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2326-8942>

---

### ¿Cómo citar este artículo?

Garciga Fernández, R., Mercedo Torna, N., y Rodríguez Ruiz, M. (julio-octubre, 2020). Activities to foster the use of hedging by english language students. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (58), 257-280. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1056>

---

### ABSTRACT

**Introduction:** In today's interconnected world, academic writing plays a crucial role since it allows professionals and scientists to disseminate their research and findings in their fields. Academic writing exhibits six main features: it is complex, formal, objective, explicit, hedged, and responsible. Hedges are linguistic devices which

writers use to present statements with accuracy and caution, without commitment, and protecting themselves from the audience's criticism. Despite its confirmed importance, hedging has received less attention leading to the lack of knowledge about this linguistic resource and its inadequate use. Students of the course English Language with a Second Foreign

Language (French) at Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas are faced with this problem since they have not received enough training about how to hedge in academic writing.

**Objective:** propose a set of activities to help these students to properly hedge in academic writing. Theoretical, empirical and statistical methods were used in the study. The results showed the necessity of fostering student's academic writing skills and hedging.

**Results:** designing and implementing more activities on hedging.

**Conclusions:** The proposed activities may be considered a contribution to the enhancement of the students' academic writing skills.

**Key words:** academic writing; categories of hedging; hedging; writing

---

## RESUMEN

**Introducción:** En el actual mundo interconectado, la escritura académica tiene un papel crucial pues permite a profesionales y científicos difundir sus investigaciones y resultados. La escritura académica se caracteriza

por ser compleja, formal, objetiva, explícita, atenuada y responsable. La atenuación retórica es un recurso lingüístico para presentar las ideas con precisión y precaución, sin compromiso y protegiéndose de las críticas de los lectores. A pesar de su importancia confirmada, ha recibido poca atención, lo que ha contribuido al desconocimiento sobre su uso adecuado. Los estudiantes de la carrera de Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera (francés) en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas presentan este problema pues no han recibido suficiente preparación acerca de la atenuación retórica.

**Objetivo:** proponer un grupo de actividades para ayudar a estos estudiantes a emplear la atenuación retórica en la escritura académica adecuadamente.

**Métodos:** Se utilizaron métodos teóricos, empíricos y estadísticos. Los resultados demostraron la necesidad de potenciar la escritura académica de los estudiantes y el uso de la atenuación retórica.

**Resultados:** diseño e implementación de actividades sobre la atenuación retórica.

**Conclusiones:** Las actividades propuestas pueden considerarse una contribución para potenciar las habilidades de escritura académica de los estudiantes.

**Palabras clave:** atenuación retórica; escritura académica; lengua inglesa.

## INTRODUCTION

**A**cademic writing plays a key role and it is the primary form of communication within individual subject disciplines. It can be considered one of the steps of the academic research process which allows scientists to report their experiences, observations and solutions to an identified scientific problem. This type of writing comprises the writing of theses, articles, papers, projects and posters which usually involve reporting a research process as a composition. It may also be regarded as a discipline containing different parts from the title to bibliography as well as some attributes such as language, expression and form. One of the most essential characteristics of academic writing is searching for, finding and evaluating information through mental processes and

interpretation and reconstruction (Akkaya & Aydin, 2018).

In academic writing, the choice of certain rhetorical strategies is determined by the interaction between writers and readers. Academic writers need to express their claims accurately and modestly to meet the expectations of the readers, and gain acceptance for their statements. Hedges can serve as the interactive elements, which work as a bridge between the text information and the author's interpretation.

In 1973 Lakoff popularized the concept of hedging and defined hedges as those words which are used to make things fuzzier or less fuzzy (Lakoff, 1973). In addition, Hyland has been one of the many researchers noticing the importance of them. He understands hedges as important rhetorical devices used in academic writing since they show the writer's anticipation of opposition to somebody else's claims (Hyland, 1996).

As a typical feature of academic writing, hedging is a mechanism that writers can use to manage attitude, proposition, and information in an academic piece of writing. This

linguistic device embraces the use of tentative language to distinguish between facts and claims, and when writers are not certain about the facts they show they use phrases such as "It seems that" or "Probably". Moreover, hedging is used to maintain objectivity which is usually associated with the writer's credibility. Hence, using hedging or avoiding it has become an art in academic writing (Elheky, 2018).

Despite its confirmed importance and use in academic writing, hedging has received less attention by researchers and scholars, which leads to the lack of knowledge about this linguistic resource and its inadequate use. For that matter, the ignorance with regard to hedging has become a problem.

English language students at Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (UCLV) are not alien to this problem since they have not received enough training about how to hedge properly. These students often use hedges in their papers but most of the time they do not do it adequately because either they do not know how to do it or they do not know they are hedging. This

situation led to the following **research question:**

How can we help second-year students of English Language with a Second Foreign Language (French) at Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas to hedge in academic writing?

Consequently, the **general aim** of this research was:

- To propose a set of activities to help second-year students of English Language with a Second Foreign Language (French) at Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas to hedge in academic writing.

In order to fulfill this general aim, three **specific objectives** were accomplished:

- To set out the theoretical foundations to support the proposal of activities to help second-year students of English Language with a Second Foreign Language (French) at Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas to hedge in academic writing.

- To diagnose the current situation concerning the use of hedges in academic writing by students of the degree course English Language with a Second Foreign Language (French) at Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas
- To design a set of activities in order to help second-year students of English Language with a Second Foreign Language (French) at Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas to hedge in academic writing.

The activities proposed in this research can contribute to the upgrading of students in their command of hedging when writing academic texts in English.

## **THEORETICAL FRAMEWORK**

### **Defining writing and academic writing**

Writing is a means of human communication in which language and emotion are represented with signs and symbols. It is a complement to speech, an instrument used to make languages readable. Moreover, writing has

been essential in preserving history, maintaining culture and disseminating knowledge.

Writing is one of the four skills in language learning together with speaking, listening and reading. It is the system of written symbols which represents the sounds, syllables or words of language, with different mechanisms such as capitalization, spelling, punctuation, word form and function. Through writing people can convey thoughts, ideas, and facts in easy and plain language. Thus, learning the art of good writing is essential in order to be successful at both academic and professional levels. In addition, good writing skills are necessary in order to achieve both educational and employable requirements (Satya & Rao, 2018).

Alfaki (2015) sees writing as a cognitive process which tests memory, thinking ability and verbal command in order to successfully express ideas because the proficient composition of a text is a sign of successful foreign language learning. Because of its use as a tool for effective communication of ideas, and in research work, learning how to write has gained

significant importance for the last two decades (Dar & Khan, 2015).

Academic writing, in turn, has its own set of rules and practices which may be organized around a formal order or structure in which to present ideas, and to ensure that these ideas are supported by author citations in the literature. According to Hyland (1994), it is believed that professional academic writing consists of a series of factual statements which are added to the truth, mainly in the hard sciences. It is now widely recognized, however, that any written text involves an interaction between writer and reader (Hyland, 1994). Indeed, readers try to predict the lines of thought of the writer, interrogate authors, and evaluate the work for its usefulness and importance to their own research.

At present, academic writing is experiencing both growing development and an increasing research in its own history. This could be the result of the emergence of a large number of non-expert writers and researchers who would like to share the findings of their studies to other colleagues of their academic communities by using

English as the prevailing medium of communication. Therefore, they are required to be skillful writers so that they can convey their ideas and knowledge to the given audience (Sarani & Talati-Baghshahi, 2017).

But like any other language skills, successful academic writing is not simply knowing and using sounds, structures, vocabulary, and composition rules. It is much more than that, in order to be able to write academically researchers and writers need to become aware of, and equip themselves with the elements and the fundamentals of academic writing skills for them to communicate their ideas efficiently and effectively with their readers who are mostly experienced colleagues and established members of the academic community and are familiar with the features governing academic discourse. In other words, they need to gain mastery in the values and conventions of English academic discourse for them to comprehend others' written texts in their disciplines, establish their professions in the community, and successfully convey the results of

their findings (Sarani & Talati-Baghsiahi, 2017).

### **Features of academic writing**

Although the accepted form of academic writing can vary considerably depending on the methodological framework and the intended audience, most college-level research papers require careful attention to the following elements (Education U.I, 2017):

#### *Complexity*

Written language is more complex than spoken language. Academic writing has longer words; it is lexically denser and it has a more varied vocabulary. In addition, the language has more grammatical complexity.

#### *Formality*

Academic writing is relatively formal. In general, this means that in an essay colloquial words and expressions should be avoided.

#### *Precision*

In academic writing, facts and figures are given precisely. The sources used must be the most reliable.

#### *Objectivity*

The written language is in general objective rather than personal. This means that the main emphasis

should be on the information and the arguments given, rather than the author. For that reason, academic writing tends to use nouns and adjectives, instead of verbs and adverbs.

#### *Explicitness*

Academic writing is explicit about the relationships in the text. Furthermore, it requires precise clear structure so the reader can follow the argument as clearly as possible. It is the responsibility of the writer to make clear how the various parts of the text are related. These connections can be made explicit by the use of different signaling words.

#### *Accuracy*

Academic writing uses vocabulary accurately. Most subjects have words with narrow specific meanings, so we have to make sure we use the adequate terms.

#### *Responsibility*

In academic writing the author must take responsibility for what he/she says, and must be able to provide evidence and justification for any claims he/she makes. This means justifying the agreements, or not, with what other author said and referencing correctly.

### *Planning*

Academic writing is well planned. It usually takes place after research and evaluation, according to a specific purpose and plan.

### *Hedging*

It is a technique common in academic writing used to evade strong claims or to soften the stance of the writer on a particular subject. Hedging has been the topic of research of several scholars and scientists throughout the years because of its importance in academic writing.

### **The notion of hedging**

Although little agreement has been achieved with respect to the definition of the term hedging, by using hedging devices writers can attempt to demonstrate how their statements are accurate and, at the same time, they hide their faces in case their judgments undertake any possible falsification. The reason beyond using hedging is to imply some uncertainty for the text and that the author is not sure about what he/she argues in the text. Hence, hedging can be considered a device which the writer uses in order to convey his/her beliefs and

subjective standpoints about his/her claim (Elheky, 2018).

Lakoff pioneered the definition of hedges and coined them as those words which are used to make things fuzzier or less fuzzy (1973). This definition is used as a starting point in investigating hedging as a linguistic phenomenon. Although this concept was far from being concise and clear, it was developed further by other linguists such as Swales (1990), Salager-Meyer (1994) & Hyland (1996).

Since hedging acts as a face-saving strategy and represents the certainty of the scientists' knowledge on the study field, it is an important linguistic device which should be used for various reasons particularly in academic writing. Nevertheless, many non-native writers of English do not pay enough attention to this metadiscourse device. As a result, the fact that non-native writers avoid being confident in their scientific papers through the improper use of hedging may lead to invisibility of authorial standpoint over their statements (Demir, 2018).

When writing academic texts, authors should be very cautious because the inappropriate use of

hedging may lead to a counter-productive effect. In other words, its underuse may result in overstatement, whereas its overuse may bring about uncertainties on the credibility of the statements. Therefore, the correct use of hedges in academic texts may keep criticisms away from writers, and may increase persuasive power on the readers (Demir, 2018).

In the last decade the relationship between academic writing skills and the cautious use of hedges has also attracted the attention of many scholars who have studied it from different viewpoints. Wu (2017) compared the writings of expert writers and students and found that the former included more varied hedging devices than non-expert ones. A similar study was conducted by Sarani & Talati-Baghsiahi (2017) in order to determine the effectiveness of hedging devices on student writings. They concluded that it is very important to give students explicit instructions in developing their pragmatic knowledge of modal auxiliaries as hedging devices. Thus, they suggested that teaching pragmatic features of language structures in a

direct way may result in a higher students' achievement than simply exposing them to the language products to acquire the ability of hedging.

In their longitudinal study, Aull et. al. (2017) found that the more the students become proficient in writing, the more they use rhetorical devices in their writings. With respect to the difficulty of scientific communication for non-native writers, Chen & Zhang (2017) recommended that non-Anglophone academic writers should improve their ability in using rhetorical and stylistic devices such as hedging. They added that non-native writers should adapt to the Anglophone academic discourse standards and be considerate of their readers' experiences.

### **Categories of hedging in academic writing**

Several authors divide hedging into two main categories or functions, which are in turn subdivided into subcategories. According to Hyland (1996), hedges convey a range of different functions simultaneously. This means that a hedge assigned to a category may also include meanings associated with the other

category. To understand it better, Hyland (1996) has categorized hedges in academic writing as indicated in the figure below:

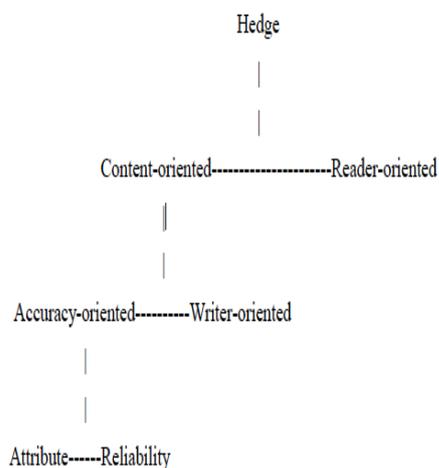


Figure 1. Categorization of hedges in scientific research articles (Hyland, 1996).

The distinction between the two main categories, which are reader-oriented and content-oriented is based on the principle that the former “mitigate the world and what the world is thought to be like the relationship between propositional content and a representation of reality; they hedge the correspondence between what the writer says about” (Hyland, 1996), while reader-oriented hedges deal with a relationship between the author and the audience; they see the reader as a person able to

participate in the discourse with an open mind and mark statements as merely provisional. Therefore, the distinction between content and reader-oriented hedges is that the former have to do with accuracy concerning the world, while the latter are associated with a regard for the audience and the established rules of conduct of the scientific community.

It means that writers need to express in a way in which they gain reader’s acceptance, no matter the differences on the reader’s points of view. These examples of reader-oriented hedges show that the reader’s acceptance is important in academic writing.

I believe that the major problem...

I suggest here that...

As shown in Figure 1, to understand hedging categories, content-oriented hedges subdivide into subcategories: writer-oriented and accuracy oriented. Writer-oriented hedges concern the writers desire to anticipate possible negative consequences of being proved wrong by limiting commitment to claims, blurring the relationship between a writer and his/her

proposition (Nash, 1990; Swales, 1990). A way of the writers for gaining credibility is making their statements the strongest possible, and at the same time avoiding personal responsibilities in the case there were opinions against. Hyland (1996) understands this as a contrast; the author diminishes his/her presence in the text rather than increasing the precision of claims. Here are some examples of writer-oriented hedges:

It seems that the data...

The evidence indicates that...

Academic writers try to find a balance between facts and the reader's judgment and at the same time, to present the information as accurate as possible. Accuracy-oriented hedges allow them to express more precisely and cautiously in areas of conceptualizations and in the scientific world. These kinds of hedges distinguish the actual from the inferential and imply that a proposition is based on the writer's plausible reasoning rather than reliable facts (Hyland, 1996). For example:

It is probable that...

It is generally believed that...

According to Hyland (1996), the category of accuracy-oriented hedges consists of two subtypes named *attribute* and *reliability* hedges. Attribute hedges may be seen as adverbs that express precision in terms of frequency or amount; for example: *approximately, generally, usually, about*, among others.

According to Lakoff (1973), on the other hand, reliability hedges express how the speaker feels about the sentence. Here, the writer explicitly uses hedging to express what he or she considers as the truth. For example:

Another possibility would be...

It was presumably because of...

Even though there are specific types of hedges, Hyland (1996) emphasizes that a given hedge does not always have a given function, but may involve multiple meanings.

### **Ways of hedging**

At first, hedging was approached to a limited set of hedges, including lexical verbs and phrases such as *roughly, sort of, strictly speaking*, and so on. In the course of time, the

concept of hedging has come to be understood more broadly as including numerous ways of expressing uncertainty, vagueness, hesitation, etc. (Varttala, 2001). According to several authors (Hyland, 1996; Csongor, 2013, Varttala, 2001), a large number of different words can be used as hedges, such as lexical and modal verbs, adverbs, clausal elements and even the interrogative mode.

#### Lexical verbs

Lexical verbs conform the largest group of hedges, including verbs such as *indicate*, *suggest*, *appear*, *purpose*, *believe*, *assume*, and others, which appear frequently in academic writing. With impersonal phrasings, they indicate the writer's lack of confidence and allow readers to evaluate statements more accurately, when accompanied by personal attribution; however, they generally help to soften claims, functioning as reader-oriented hedges (Hyland, 1996). Lexical verbs are the means in which writers can indicate that they are presenting the information as an opinion or conclusion based on evidence.

#### Modal verbs

There are eight different modal auxiliaries that could be interpreted to express hedging: *can*, *could*, *may*, *might*, *must*, *should*, *will* and *would* (Varttala, 2001). According to some authors (Hyland, 1996, Csongor, 2013; Varttala, 2001), *might* and *may* are the modal verbs used the most when hedging. They express the writer's lack of confidence in the truth of the statement. For example:

This may produce...

One might think that...

*Could* is a modal verb that expresses both hedging and 'root possibility', it expresses ambiguity rather than the writer's assessment of the truth. Other auxiliaries such as *would* and *should*, are the principal markers of hypotheticality (Hyland, 1996). *Would* expresses caution rather than hypothesis. Its use in the following example softens the claim and does not force the reader to comply with it.

This result would favor the hypothesis that...

*Should* refers to the future and consequently has a more tentative meaning than *would*, expressing a less confident assumption of probability based on the known facts

(Hyland, 1996,). This modal verb “implicitly allows for the speaker to be mistaken” (Varttala, 2001). For instance:

The use of these mechanisms should increase if...

*Will* and *must* serve hedging functions by weakening confident assertion, by use of prediction and inference respectively (Hyland, 1996). *Will* is generally used when referring to the truth, and in general, it describes the author’s intentions, for example:

We are considering the data, so we will use... (Varttala, 2001).

*Must* is the modal verb that expresses confidence the most. That is why it is not so used when hedging, and often replaced by other modal auxiliaries such as *could*, because it softens the statement. The following examples evidence it:

Another reason for this must be...

would probably be replaced by:

Another reason for this could be...

Finally, *can* indicates possibility; it may “be interpreted as marking the information presented as less absolute in a way similar to *may*”

(Varttala, 2001), as illustrated in the following example:

The results can be extremely difficult to achieve.

### **Adverbs**

There are numerous adverbs that are also frequently used as hedges since they express a more precise version of the proposition. In general, hedging adverbs perform accuracy-based functions (Hyland, 1996). For example:

The process could be almost entirely finished.

This could be partially caused by...

In turn, there are other adverbs that are perfect to convey how the truth of a proposition is perceived by the author. For instance:

This is generally because...

But probably, the most used adverbs in hedging are those that carry implications about the truth of a statement or the sense in which it is true or false (Hyland; 1996). Here, the writer establishes an opinion with caution:

This is probably because...

The results are possibly affected by...

Other adverbs express how the writer judges what it is considered

truth and shows a contrast with reality or limitations about the truth (Hyland, 1996). For instance:

This can be intuitively related to...

The results give essentially the same patterns.

Several adverbs can be used as hedges: *usually, slightly, occasionally, almost, likely, apparently, potentially, possibly, maybe, often, seldom, relatively, about, nearly, roughly*, among others (Varttala, 2001).

### **Clausal elements**

There are also expressions that serve to state that what is said is not necessarily altogether accurate or absolute (Hyland, 1996). They are generally called clausal elements, though Hyland calls them *strategic hedges*. They are combinations of words that allow the writer to communicate cautiously. The following examples evidence it:

“limited knowledge” and in so doing “fix their work in an evidential context of uncertainty” (e.g. “We do not know whether”)

“doubts surrounding the experimental conditions” as far as the accuracy of the results obtained is concerted (e.g. “We have not

been able to determine precisely whether”) (Varttala, 2001).

Fairly common clausal hedging phenomena are *if-clauses* which may be used to “qualify commitment to the views of others, the validity of methods employed or the various explanations of the results obtained” (Varttala, 2001). Here are examples of if-clauses used as hedges:

According to the author, these findings, if valid, could demonstrate...

That could be the problem. If this is the case, it would explain...

Nevertheless, there are no patterns to follow concerning these clausal elements. Any expression used carefully by the authors to indicate their lack of commitment to the statement may be considered as a hedge.

### **Interrogative mode**

Interrogative constructions may also be used to “signal an important unresolved issues [...] or to withhold commitment from a claim” (Hyland, 1998). They can refer to limited knowledge as well as clausal elements do; for instance:

Is this just an anomaly associated with our particular sample, or a

phenomenon unique to the last fast-food industry?

But which functional form is more nearly correct, particularly at longer or shorter lives? (Varttala, 2001)

Authors may respond to them in their work, but these questions are a way of engaging with the readers and expressing the uncertainty of the facts.

## METHODOLOGY

The research herein presented was carried out at Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, School of Humanities, English Language Course with a Second Foreign Language (French). The authors of the present paper held to a mixed-method approach since this method focuses on collecting, analyzing, and mixing both quantitative and qualitative data. As a method, it provides a better understanding of research problems than either approach alone (Plano, 2011).

The whole research process was organized into three (3) main stages:

**First stage:** bibliographic review in order to construct a theoretical framework to systematize the main concepts associated with the topic of research and their relationships.

Thus, concepts such as writing, academic writing, hedging, categories of hedging and ways of hedging were analyzed and systematized.

**Second stage:** needs analysis concerning the current situation of hedging in academic writing in the degree course English Language with a Second Foreign Language (French). Thus, a sample of fifteen (15) fourth-year students of the academic year 2018-2019 were given a questionnaire, and seven (7) professors from the Department of English Language were given a similar questionnaire. A very important consideration to choose the sample was the academic level of students, the academic and scientific degree of professors as well as their willingness to cooperate with this research:

*Academic level of students:* Fourth year students of the English Language Course were chosen because in this year students are supposed to already be prepared to write different kinds of academic texts.

*Academic and scientific degree of professors:* Professors who have published scientific articles in

English as authors and as co-authors. Most of them hold scientific degrees of PhD and MSc, and academic degrees of assistant professor, associate professor or full professor.

*Willingness:* All of the students and professors were willing to cooperate.

**Third stage:** design of a set of writing activities to be utilized as an appropriate tool in the subject English Language in the second year of the aforementioned degree course. For designing these activities, the theoretical framework analyzed in the previous section was taken into account as well as the results of the needs analysis previously referred to.

### **Methods**

In this research some methods were applied:

**Theoretical methods:** historical and logical, analysis and synthesis, inductive and deductive, structural and systemic. These methods were used for establishing the research process foundations.

**Empirical methods:** questionnaires and participant observation. The questionnaires were applied to determine students' opinions and professors' opinions

about hedging. The participant observation was applied for gaining a closer insight into students' practices concerning writing and hedging in academic writing.

**Statistical and mathematical methods:** percentage analysis, which allowed for the processing of data obtained from questionnaires.

### **Students' questionnaire**

Fifteen (15) fourth-year students of the academic year 2018-2019 were provided with a questionnaire whose purpose was to explore students' general opinions and concerns on hedging in academic writing.

### **Professors' questionnaire**

Seven (7) professors from the Department of English Language were given a questionnaire in order to explore how they evaluate the importance of hedging in academic writing, how they consider current students' hedging is, as well as what they think it should be done to improve students' hedging in academic writing.

## **RESULTS AND DISCUSSION**

### **Results of the students' questionnaire**

The students' questionnaire consisted of five (5) questions. It was aimed at determining fourth-

year students' opinion about hedging and the teaching of hedging in their studies. The first question asked about the role hedging plays in academic writing. Most of the students (53.3 %) thought hedging is important, whereas the rest of students (46.6 %) evaluated it as very important.

In the second question, students were asked whether it is easy to hedge in academic writing or not. The overwhelming majority (66.6 %) considered it is easy, while (33.3 %) gave an opposite opinion.

Question # 3 focused on how prepared to hedge in academic writing students felt. The great majority of students (66.6 %) said they felt prepared and the other students surveyed (33.3 %) answered they did not feel prepared.

The fourth question dealt with students' opinion about the teaching of hedging in their course of studies. The results of their answers are shown in Table 1 below.

Table 1. Students' opinion about the teaching of hedging in their course of studies

<b>Aspects</b>	<b>I agree</b>	<b>totally I agree</b>	<b>I disagree</b>
<b>Students need more hedging training</b>	46.6 %	53.3 %	0 %
<b>The training students receive on hedging is very good</b>	0 %	20%	80 %
<b>Students learn how to hedge with practice</b>	6.6 %	53.3 %	40 %

Source: Authors' Elaboration (2019)

As for students' suggestions to improve the current situation of students' hedging in academic writing (Question # 5), most of the respondents (37, 5 %) suggested the practice of hedging through exercises and 18,75 % thought hedging lessons should be taught; 15,6 % suggested the inclusion of hedging in the design of the syllabuses; 12,5 % recommended that professors should give lectures on hedging. Two (2) students proposed to include books and studies on hedging in the bibliography and two (2) other students considered it is important

to call hedging by its name, since they know what it is but they had never heard the word. Only one (1) student recommended more research on hedging should be done.

### **Results of professors' questionnaire**

The questionnaire given to professors comprised 4 questions. Its purpose was to determine their perceptions about students' hedging in academic writing and their preparation to hedge in this type of writing. The first question dealt with the role played by hedging in academic writing. The vast majority

(85,7%) evaluated it as very important in academic writing, whereas 14.2 % thought hedging is important.

Concerning Question # 2, on how much attention is given to the training of students in relation to hedging, all professors (100 %) stated that students should receive more training.

In the third question, professors were asked about fourth-year students' preparation for hedging in academic writing. It was striking to notice that 85,7% answered that these students are not prepared enough to hedge in academic writing.

The fourth question asked professors what should be done to develop students' ability to hedge in academic writing. 85,7% professors thought that this should be raised through exercises and the others said that students should read articles dealing with hedging.

### **Regularities obtained from the questionnaires**

After analyzing the results obtained from the application of the questionnaires given to both students and professors the following regularities were observed:

- Most of the students and professors considered hedging is important in academic writing; nevertheless, they thought students are not prepared enough to hedge in academic writing.

- Most of the respondents thought that though hedging is easy, it has not received enough attention.

- The vast majority suggested exercises on hedging should be increased, as well as the use of materials and books that help improve the current situation of students' hedging in academic writing.

### **Description of activities to help students hedge in academic writing**

The activities herein presented were designed based on the theoretical foundations of the research and the regularities obtained from the needs analysis described above. Depending on their level of difficulty, the activities were grouped into three (3) types: presentation, production and practice.

#### **Presentation activities**

##### **Activity 1:**

To introduce hedging the teacher could write the following sentence on the board:

*Cuban children are smart*

Then, the teacher asks the students: *Is this sentence true?* Probably, some students would say *no*, and some others would say *yes*. From there, the teacher could encourage students to change the sentence so everyone agrees. *What words could be changed or added?*

Now, they could get sentences like:

- Most Cuban children are smart.
- Cuban children are usually smart.
- Cuban children are smart compared to other children.

### **Activity 2:**

Emma and Jake have different ways of writing and speaking. Emma is very subjective and usually generalizes, but Jake is more objective when expressing ideas. Who do you think wrote these statements?

- All Indian singers sing about love.
- It is said that migraine is caused by led lights exposition.

- Generally, my holidays were great.
- Eating fish and yoghurt will surely lead to stomach ache.
- Dogs often protect their owners.
- English people always drink tea with milk.

What do you think about Emma's statements? Are they really true?

How did Jake make his statements more objective?

Why are Jake's statements better?

### **Practice activities**

With these activities, students should be able to learn how to identify hedging statements, which is essential prior to starting production exercises. Some examples of practice activities are provided below.

### **Activity1:**

Order the sentences below from the strongest statement (1) to the weakest claim (6):

- a. The vaccine is probably effective. \_\_\_\_
- b. The vaccine is possibly effective. \_\_\_\_
- c. The vaccine is effective. \_\_\_\_

d. The vaccine is apparently effective. \_\_\_\_

e. The vaccine is said to be effective. \_\_\_\_

**Activity2:**

Circle the hedging statements in the sentences bellow and identify the different speech acts involved (e.g. *making a statement, disagreeing opinions, research claims, giving opinions*).

a. Students who take these lessons are more likely to do better at the university.

b. Scientific studies suggest that climate change could have very serious consequences for our planet.

c. The documentary reports that green tea can potentially prevent cancer.

d. Most people do not enjoy exercising, but it is probably the best thing you can do to improve your health.

e. One possibility is that prolonged sun exposure is likely to produce these changes in skin appearance.

**Production activities**

The following activities have as aim the production of hedging. Students should be able to produce their own

hedging statements and to gain some control in their academic writing.

**Activity1:**

Rewrite the sentence below by adding some hedging statements. Make as many changes as necessary.

a. Nobody enjoys doing household chores.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b. Every child loves eating chocolate.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c. If you learn computer skills, you will get a job.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d. A short person cannot play basketball professionally.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Activity2:**

The following text could not get published in an academic journal, because the writer may appear arrogant and too certain about his/her ideas. To improve the text, add some hedging statements.

Electronic portfolios have become very popular in recent

years for showcasing one's skills and achievements online. They are a useful tool for gaining employment. Employers in China are interested in the concept of electronic portfolios and employers will look at them if they are given links to online portfolios in job applications.

### CONCLUSIONS

Academic writing and, in particular, hedging in academic writing are two crucial issues which students of foreign languages should master because this may help them to be more critical and perceptive readers of their own work and that of others in the increasingly interconnected world.

The results obtained in the herein presented study demonstrated that both students and professors of the degree course English Language with a Second Foreign Language (French) at UCLV agreed on the necessity of improving student's academic writing skills and hedging by the design and implementation of more activities on hedging and by the use of books and other didactic materials.

The theoretical foundations of the research and the regularities obtained from the needs analysis were taken as the basis for the proposal of a set of writing activities to be utilized as an appropriate tool in the second year of the above-mentioned degree course. Taking into consideration their level of difficulty, these activities were grouped into three types: presentation, production and practice.

Though further studies on hedging in academic writing are necessary, the set of activities proposed can constitute a step forward in the fostering of English Language students' academic writing skills.

### REFERENCES

- Akkaya, A. & Aydin, G. (2018). Academics' Views on the Characteristics of Academic Writing. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(2), 128-160. doi: <https://doi.org/29329/epasr.2018.143.710>
- Alfaki, I. M. (2015). University Students' English Writing Problems: Diagnosis and Remedy. Nile Valley University Atbara, Sudan. *International*

- Journal of English Language Teaching* 3(3), 40-52.
- Aull, L. L., Bandarage, D., & Miller, M. R. (2017). Generality in student and expert epistemic stance: A corpus analysis of first-year, upper-level, and published academic writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 26, 29-41.
- Csongor, A. (2013). Rhetorical Moves and Hedging in Medical Research Articles and their Online Popularizations. PhD Dissertation. University of Pécs, Pécs, Hungary.
- Chen, C. and Zhang, L. J. (2017). An intercultural analysis of the use of hedging by Chinese and Anglophone academic English writers. *Applied Linguistics Review* 8 (1), 1-34.
- Dar, M. F., & Khan, I. (2015). Writing anxiety among public and private sectors Pakistani undergraduate university students. *Pakistan Journal of Gender Studies*, 10(1), 121–132.
- Demir, C. (2018). Hedging and academic writing: an analysis of lexical hedges. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(4), 74-92.
- Education, U. I. (Ed.). (2017). *Academic writing centre*. Retrieved from <http://joe.writingcentre@ucl.ac.uk>.
- Elheky M. A. (2018) Hedging in Scientific and Social Texts: A Comparative Analysis of Business and Social Texts. *Scholar Journal of Applied Sciences and Research*. 1(8) (10-19).
- Hyland, K. (1994). Hedging in Academic Writing and EAP Textbooks. In K. Hyland, *English for Specific Purposes* (pp. 239-256). The American University Elsevier Science Ltd.
- Hyland, K. (1996). Writing without conviction? Hedging in science research articles. *Applied Linguistics*. 17(4), 433-454.
- Hyland, K. (1996). Talking to the academy: forms of hedging in science research articles. *Written Communication*, 13, 251–281.
- Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Lakoff, G. (1973). Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logic*, 2, 458-508.
- Nash, W. (Ed.) (1990). *The Writing Scholar: Studies in Academic Discourse*. Newbury Park, Ca.: Sage.
- Plano, J. W. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2<sup>nd</sup> Ed). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Salager-Meyer, F. (1994). Hedges and textual communicative functions in Medical English written discourse. *ESP Journal*. 13 (2), 149-171.
- Sarani, A. & Talati-Baghsiahi, A. (June, 2017). Explicit Instruction of Pragmatic Features: Its Impact on EFL Learners' Knowledge of Hedging Devices in Academic Writing. *Issues in Language Teaching (ILT)*, 6(1), 29-53.
- Satya, S. D. & Rao, C. S. (2018). Developing Students' Writing Skills in English-A Process Approach. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*. 2(6), Retrieved from <http://www.jrspelt.com>.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge Recuperado de <https://www.amazon.es/Genre-Analysis-Academic-Cambridge-Linguistics/dp/0521338131>
- Varttala, T. (2001). *Hedging in Scientifically Oriented Discourse. Exploring Variation According to Discipline and Intended Audience* Tampub. Retrieved from <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5195-3>
- Wu, X. (2017). The use of hedging devices in academic writing: a comparison of expert and student writings. Master's Thesis. Retrieved from <https://theses.lib.polyu.edu.hk/handle/200/9003>.

**DIDACTIC PERSPECTIVE FOR INTEGRATING THE LINGUISTIC ABILITIES IN FRENCH BY USING A SYSTEM OF ACTIVITIES**

**PERSPECTIVA DIDÁCTICA PARA INTEGRAR LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN FRANCÉS AL EMPLEAR UN SISTEMA DE ACTIVIDADES**

Enmanuel González-Pérez<sup>1</sup>, Yennys Hernández-Ulloa<sup>2</sup>, Aimé María Mencía-Pentón<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Máster en Ciencias de la Educación, Profesor Asistente, Departamento Lenguas Extranjeras, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correos: [egperez@uniss.edu.cu](mailto:egperez@uniss.edu.cu) [tikkyn89@gmail.com](mailto:tikkyn89@gmail.com) . ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6436-2436> <sup>2</sup>Máster en Ciencias de la Comunicación, Profesor Auxiliar, Departamento Lenguas Extranjeras, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correos: [yulloa@uniss.edu.cu](mailto:yulloa@uniss.edu.cu) [yennys1hu.ss@gmail.com](mailto:yennys1hu.ss@gmail.com) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2710-4139> . <sup>3</sup>Máster en Ciencias de la Educación, Profesor Auxiliar, Departamento Lenguas Extranjeras, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correo: [ampenton@uniss.edu.cu](mailto:ampenton@uniss.edu.cu) . ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5031-2684>

**¿Cómo citar este artículo?**

González Pérez E., Hernández Ulloa, Y. Mencía Pentón, A. M. (julio-octubre, 2020). Perspectiva didáctica para integrar las habilidades lingüísticas en francés al emplear un sistema de actividades. *Pedagogía y Sociedad*, 23 (58), 281-304. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1035>

**ABSTRACT**

**Introduction:** The use of information and communication technologies constitutes a scientific and didactic challenge in the integrated practice lessons of French as a foreign language at Universidad de Sancti Spíritus (UNISS) "José Martí Pérez".

These lessons are based on a

communicative approach as a scientific method in order to develop the linguistic abilities. However, teachers have some difficulties for their integration because they cannot promote it by using suitable modern strategies according the students' needs and characteristics.

**Objective:** To evaluate the integration

of the linguistic abilities in French as a foreign language by using a system of communicative-integrating activities based on Collaboration, Autonomy, Variety and Artifacts (CAVA Framework).

**Methods:** the survey, the interview and the pedagogical observation.

**Results:** the design of a system of communicative-integrating activities based on the CAVA Framework and the elaboration of procedures and indicators to evaluate it.

**Conclusion:** The didactic articulation of the CAVA Framework with the proposed system of activities constituted a novelty for Cuban higher education to achieve meaningful learning and to favor the integration of the communicative abilities.

**Keywords:** CAVA Framework; communicative abilities; communicative-integrating activities; ICT; integrating perspective.

---

## RESUMEN

**Introducción:** El uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones constituye un reto científico y didáctico para las clases de práctica integral de francés, como lengua extranjera en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, en

las que se emplea el enfoque comunicativo como método científico para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Sin embargo, la integración de estas se dificulta pues los profesores no logran promoverla a través de estrategias modernas adecuadas a las necesidades y características de los estudiantes.

**Objetivo:** Evaluar la integración de las habilidades lingüísticas en francés como lengua extranjera a partir del empleo de un sistema de actividades comunicativo-integradoras basadas en la Colaboración, la Autonomía, la Variedad y las Aplicaciones (Marco CAVA).

**Métodos:** la encuesta, la entrevista y la observación pedagógica.

**Resultados:** el diseño de un sistema de actividades comunicativo-integradoras sustentado en el marco CAVA y la elaboración de procedimientos e indicadores para su evaluación.

**Conclusiones:** La articulación didáctica del marco CAVA con el sistema de actividades propuesto constituyó una novedad en la educación superior cubana para alcanzar un aprendizaje significativo y favorecer la integración de las

habilidades lingüísticas.

**Palabras clave:** actividades comunicativo-integradoras; didáctica; habilidades lingüísticas; lengua francesa

---

## INTRODUCTION

**W**orldwide, the teaching process is focused on the lesson as its main form of organization. That is why, the lesson is the way through which knowledge is mostly transmitted and also subjects are cultivated in order to achieve their comprehensive formation. According to Morales-Ruiz (2011), the Cuban Ministry of Education (Mined by its Spanish acronym) defined, from a general point of view, what a good lesson is in 2000 in the Circular 1. The criteria composing this definition were the projection of the objectives taking into account the students' near-by reality, the proper approach for the ideological and political formation according to the principles of the Cuban Revolution and, the planning, the orientation, the carrying out and the evaluation of the students' independent study. Moreover, in 2004, one more criterion related to the efficient use of television, video and

informatics as teaching aids in the teaching and learning process was included to the definition.

Therefore, according to the proposal established by Mined in 2000 and 2004 as cited by Morales-Ruiz (2011), if a teacher followed these criteria when planning and teaching a lesson, the process would be most favorable and adequate to fulfill the objectives and satisfy the necessities the students have. But, in a more specific context: that of a foreign language, González Cancio (2009) defined the lesson as the external organizational form of the teaching and learning process that – having a creative, dynamic, systematic, and interactive character – conceives, plans, leads and helps the teacher to develop the students' communicative competence. In this process, the students have the main roles because they systematically practice the language based on contexts related to their near-by reality as part of their personal experience.

Within the curriculum of the major Bachelor of Education, Foreign Languages Specialty, the lessons of the studied foreign languages – for the present research, French – should

have an integrated practice character. Therefore, when applying these definitions to the lessons of French in the above-mentioned specialty, they may be categorized as good when they become the starting point from which students develop the necessary communicative competences to help them in their future lives as teachers of the society. Consequently, this allows the students to take control of their own capacities as individuals within a group and to establish higher levels for the development of their linguistic abilities in order to accomplish those required for each academic year by permitting the teacher to guide their learning in other knowledge areas related to their professional profile.

Defined by the teachers of the Foreign Language Department at UNISS “José Martí Pérez”, the integrated practice in a lesson of a foreign language is carrying to the classroom the required elements to help the students learn properly by making it fun for them. The way in which all these elements are dealt with has some influence on the development of the basic linguistic abilities: listening, speaking, reading and writing. Thus, the teaching and

learning process develops more dynamically and the students can improve their competences by using new approaches that suit their individual and group interests such as the use of information and communication technologies (ICT). Nevertheless, some tendencies that have been inherited from previous methodologies propose that the abilities should be treated individually or grouped according to the communicative objectives to fulfill: listening linked to speaking and reading to writing.

Even when the propositions of the previous methodologies are a lot easier for some teachers, the current teaching and learning process of foreign languages demands that the four abilities should be developed in a balanced way as established by the Council of Europe (2001, 2018) in the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). That is why, a diagnosis was carried out in the lessons of French as a foreign language and the main problem identified was that, in not many of them, the integration of the four linguistic abilities was achieved in

order to enhance the level of the development acquired by the students. Also, teachers could not find more suitable modern strategies taking into account the students' needs and characteristics as a group or as individuals.

For the situation previously set, the objective established for the present research is to evaluate the integration of the linguistic abilities in French as a foreign language by using a system of communicative-integrating activities based on the CAVA Framework.

## **THEORETICAL FRAMEWORK**

The teachers of French as a foreign language should master a standard language that allows them to properly develop their students' linguistic abilities in order to make them capable of fulfilling certain linguistic elements. Such elements are required to achieve the communicative goals within a situation by making use of the communicative competence they are supposed to develop not only as social beings but also as foreign language teachers-to-be. In this way, having developed these abilities in the students with an integrating approach in the foreign language is part of the

formative process and, thus, one of the most important goals to achieve in the teaching and learning process.

The group of teachers that works with the different subjects belonging to the Discipline Integrated French Practice at UNISS "José Martí Pérez" recognizes and establishes the necessity of the integration of the linguistic abilities within the lessons of a foreign language. Therefore, in the two last academic years of the university studies, as the students have mastered the language properly, they should only strengthen the professional abilities to teach their own students during the on-the-job-training practice they carry out in different schools of the territory and also once they graduate.

While integrating the abilities, some teachers disagree regarding the procedures to deal with certain aspects such as grammar, the strategies used to communicate according to the context in which communication develops, the lexicon to learn, and the phonetic and phonological features that differentiate or make both the foreign language and the mother tongue alike. This disagreement is caused because

some teachers do not see how useful a written text could be at a time to teach some pronunciation or phonetic features or to make an oral presentation that fulfills its essential requisites.

This has happened because, in the first case, students find much easier to, for example, listen to a recording and develop strategies to improve their own pronunciation or their speaking abilities by repeating and imitating. On the other hand, reading is mostly seen as a procedure to learn aspects such as a given amount of words related to one topic, the spelling of certain words and the grammar structures that help produce a text related to important personal and professional aspects.

Despite dividing the four abilities is a more convenient process for teachers to teach and students to learn, it is certain that both the comprehension and the production of a language do not develop as separate units. That is why, for developing the necessary competences appropriately, a student needs to master the receptive and productive abilities in the oral repertory as well as in the written one.

Regarding this topic, Nunan (1989) determines that, in order to work with the integration of the four abilities, the teacher should design teaching materials and study modules that favor this integration in a varied way. Moreover, in 2001, this same author adds that the first step to achieve the established goal is to identify the contexts and situations in which the students may need to carry out a general communicative process. For these reasons, it is established that, in integrated teaching, the linguistic abilities are taught and practiced in relation to the students' educational goals and not by the instructive context in which the students may interact while using each ability separately.

The pedagogical practice in the teaching and learning process of French as a foreign language has allowed the authors to agree with Hinkel (2012) when she recognized that working towards the integration of the four linguistic abilities helps to augment the developing level of the students' competences and facilitates them the quick learning of the language by providing them also a space for individual interaction and

responsibility of their own learning and not only a receptive character of what the teacher is offering them (Marcos García, 2015).

In order to achieve the proper integration of the linguistic abilities in an ICT-mediated learning context as it was established in the definition of a good lesson, the authors propose that the integration of ICT in the teaching and learning is a process that is planned, contextualized, systemic, continuous and reflexive; it is also oriented towards the transformation of the pedagogical practice taking into account the possibilities of ICT in order to include them harmoniously to teach and learn so as to satisfy the educative objectives. (Cabrera, 2008, as quoted by Álvarez Álvarez, Hernández Rabell, Cabrera Ramos and Herrero Tunis, 2013).

In relation to the foreign language teaching and learning process, ICT have been characterized as authentic resources because teachers and students have access to an infinity of authentic documents such as videos, journal articles, and others (Kandeel, 2014) and because they help the users to develop new competences (El Abboud, 2015). Kromidha and

Toro (2015) say that the inclusion of ICT is most beneficiating because they assist in the realization of individualized tasks during the lesson and they also transform the classroom into a contextualized environment due to the interaction and the variety of information provided.

As a result of the integration of ICT in this process, the autonomous learning increases because the studied language can be used authentically and the communication among people becomes easier and quicker, which is one the most important aspects and one of the mostly pursued objectives while teaching and learning a foreign language. Thus, from a teaching point of view, Bertin (2001) both authors quoted by Kromidha and Toro (2015), define ICT, respectively, as technologies at the service of teaching and as pedagogical tools that combine teaching materials and pedagogical support at the same time.

In the specific teaching and learning process context of French as a foreign language, several authors have done research about the uses of ICT and the advantages they offer for the teachers and for the students within the whole process. Surguladze and

Surguladze (2013) mention some of these advantages such as the individualization of the teaching, the management of great and varied amount of information, the complex multisensory influences they have on the different channels for perception by means of texts, sounds, animation and videos and the unlimited amount of tasks that may be designed in order to achieve what is called the informatics culture and which helps the users interact properly with such resources (Puren, 2017).

Other characteristics that make these resources so useful for teaching and learning a foreign language, in the present research French, are related to the necessary special preparation of the users to work with different software applications (Bacor, 2017) and the interactivity, the adaptability, the no-lineality for presenting the information and the distinctiveness of design (González Pérez, 2019).

In relation to the role of the teachers, Kandeel (2014) expresses that the way teachers use ICT contributes to their professional development by making them familiar with the new teaching situation in different contexts for, according to Viñals and Cuenca

(2016), the proposition of new methodological strategies is necessary to satisfy the quality requirements of nowadays education. Also, González Pérez, Hernández Ulloa and del Sauzal Francisco (2019) add that ICT help teachers to explore and exploit the individual and group characteristics of their students, to improve the already learned teaching strategies and acquire new ones to strengthen their role as facilitators of the university students' autonomous and regulated learning.

Concerning students, the use of ICT respects their individual learning rhythm and motivates them by providing a favorable environment for their learning (Abdel-Ouahed, 2014; Ait Kaikai, 2014) because they become direct and indirect social interaction spaces that develop competences and permit the users of the foreign language to communicate and interact with an intercultural linguistic approach (Hernández Ulloa, González Pérez and Herrera Cruz, 2015). Besides, students are provided with a continuous exchange with the other members of the group and with the strategies to evaluate their own learning and that of the others

according to every stage of the process. Therefore, if necessary, they can discover new strategies to manage their personal learning process and to acquire and develop the necessary competences to communicate correctly using the foreign language. (González Pérez, Hernández Ulloa and del Sauzal Francisco, 2019).

Taking into account the above stated purposes related to the potentialities of using ICT in the teaching and learning process in a context that is mostly mediated by such resources (Durán and Estay-Niculcar, 2016; Sandí Delgado and Cruz Alvarado, 2016; Silva, 2017; Vargas, 2019), the authors of the present research considered necessary to analyze the different strategies which are based on ICT. The selected strategy was the CAVA Framework (Kambouri, Mellar and Logan, 2009) which is a linguistic framework that focuses its development on the inclusion of ICT in the teaching and learning process of a foreign language and it is integrated by four components, which are defined as follows:

- Collaboration: to design tasks within the activities requiring

the collaborative work of the members of a group.

- Autonomy: to favor the students' independency despite being part of a group.
- Variety: to make use of varied learning activities and a wide range of technological resources.
- Artifacts: to motivate the creation of new products – videos, recordings and high-quality slideshows – that allow the students to experiment and learn by doing.

## METHODOLOGY EMPLOYED

In order to design the different research instruments and techniques to develop the study, the authors took into consideration what Nunan (1989) proposed regarding the development and the integration of the linguistic abilities because they establish a didactic maxim for foreign language teachers. However, only few of them have achieved these processes due to the negative influence of external agents. Thus, this provided an integrating approach which constituted an evaluating indicator during the

research, which had two main moments during the period selected for its development: the initial moment corresponded to the beginning of the first term of the academic year in September 2018 (Sept./18, for the charts) and the final moment in February 2019 (Feb./19, for the charts) at the end of the term.

Among the different techniques used during the research, the most important one was the survey applied to a sample composed of 16 fifth-year Foreign Language students at UNISS "José Martí Pérez". Also, an in-depth interview was applied to a selection of the surveyed students. Therefore, the triangulation of the results obtained from these techniques allowed to characterize most of the students as hyperactive and socially communicative, able to maintain a conversation for a period of time and to deal with a certain number of topics related to their near-by social and professional realities and interested in increasing their knowledge and improving the development of their linguistic abilities.

In the same way, the pedagogical observation was developed in different teaching scenarios, having as a goal

to deepen on other scientific indicators of the research such as the levels of interaction (student-student interaction and teacher-students interaction), the treatment to the integration of the linguistic abilities in French as a foreign language considering that the activities developed by the class had an integrating approach. These indicators allowed the students' evaluation and teachers' performances to favor the adequate development of the communicative process. Besides, this instrument facilitated the evaluation of the effectiveness of the proposal in accordance with two points of view: the teachers as facilitators of the teaching and learning process and among the students as participants in the process and as the doers of the activities in similar conditions from suggestions, discussions, contributions and presentations of the results of other previously-done activities.

Taking into account the scientific techniques used during the research, the authors considered necessary to use a mixed approach (Hernández Sampieri, Fernández Collado and Baptista Lucio, 2014) that began by

the adequate and timely diagnosis of the group of students and their relationships with each other, their technological availability and their capacities for learning, as well as the intentional selection and the proper design of the different tasks to carry out as part of the activities inside and outside the classroom.

Other indicators considered during the research were the contents studied as part of the syllabus, the linguistic goals and the communicative functions to practice, the already-developed abilities and the ones they had to develop according to the subject syllabus, the methods and procedures to use during the process and the methodology and indicators to evaluate the students' performance when doing the activities and how at ease they felt with them, which was a very important aspect for the design of the following activities regarding the feedback provided.

## RESULTS AND DISCUSSION

In view of the theoretical proposals of the analyzed authors regarding the use of ICT in the teaching and learning process of foreign languages and the results of previous research

works carried out in the same context (González Pérez, Hernández Ulloa and del Sauzal Francisco, 2019; González Pérez, Hernández Ulloa and Cutiño Núñez, 2019) the first result was a set of procedures to plan, execute and control the outcomes of the application of the proposal.

These procedures permitted that the teachers managed the adequate inclusion of the different resources as a facilitating component of their every-day work to teach and to achieve the learning objectives defined for the students and to diminish some negative influences they may have such as the distraction and loss of concentration as said by Berenguer (2015). The procedures are:

- ✓ Identification of the students' technological availability: knowing what resources the students had (cellphones, laptops, or others) allowed to establish a balanced resource-student relation that favored the adequate development of the process and the systematical interaction between the students and the teacher.

- ✓ Diagnosis of the students' technological capacities: identifying the software the students were capable of working with was very useful to favor the exchange between those who mastered most of those software programs and those who did not know anything at all about them. So, the acquisition of new capacities was possible.
- ✓ Determination of the ICT resources that best suited the context and the contents: according to the content and the activities to carry out, the teachers had to define whether to use slideshows, video and audio recordings or other types of files to facilitate the process by having a wide variety of resources during every lesson for the students to make use of.
- ✓ Determination of the ICT approach to use: the characterization of the modality to work with and the goals to achieve by studying the subject, allowed the selection between b-learning or e-learning or any other adequate for the students' characteristics and needs.
- ✓ Determination of the way students should work: determining whether the students would have to carry out the activities individually or in groups in order to improve their abilities and technological capacities in a balanced way as well as their collaboration and their autonomy.
- ✓ Elaboration and application of the selected ICT resources: according to the used approach to include ICT and the way students would have to work, some activities were designed or some other already-existing activities were changed to suit the characteristics of the ICT-mediated context to favor the continuous knowledge exchange of the students as the most important users of the process and the role of the teachers as its facilitators.
- ✓ Evaluation and control of the impact of the ICT resources in

the process: the teachers as mediators should have identified potentialities and deficiencies of the ICT resources used in the proposed activities and evaluated the effectiveness of the way students worked all through them. Taking into consideration the analysis of the obtained results, some new strategies were proposed to develop the work and several of the previous procedures were used once again to satisfy the deficiencies identified in the new context.

These procedures to include ICT in the teaching and learning process permitted to take advantage of their potentialities to achieve a progressive advance of the students' performance considering their motivation towards the study and the responsibility and commitment they showed while using them to do the proposed activities. Besides, the students should have an adequate awareness of their own personal learning capacities to guarantee a meaningful evolution to higher levels.

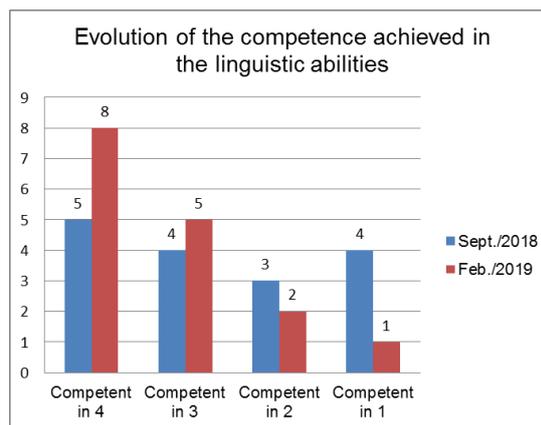
Likewise, these procedures offered a starting point for the design of the activities proposed by the teachers in order to fully develop their students' linguistic abilities. Such activities were intentionally introduced in different units of the subject syllabus which were related to topics dealing with education, cultural aspects of different peoples around the world, technology and the environment. These topics were a priority in the teachers' educative and formative work with their students regarding the near-by reality. (González Pérez, Hernández Ulloa and del Sauzal Francisco, 2019). This was also evident during the topics selection to deal with during the activities, the types of activities to carry out, the procedures for the students to work and the way they presented the results obtained from their own work.

The diagnosis carried out to the 16 fifth-year Foreign Language students at UNISS "José Martí Pérez" permitted to gather the information related to their technological availability because nine had computers at home; two had access to a computer through a relative and five had access to a computer only at the school they

develop their on-the-job-training practice or at the university.

Regarding the evolution of the competence the students achieved in the development of the four linguistic abilities, it is necessary to point out that, at the initial approach to the situation in September, 2018 half of the students were competent in only two or three skills and even in one, being mostly affected listening, writing and speaking. This situation hindered the students' proper development and performance, for example, they could not distinguish between the strategies used to produce an adequate written text from the strategies used to make and give an oral presentation. However, this situation bettered up at the end of the term in February, 2019 because they could differentiate the strategies previously mentioned and acquire new ones such as the capacity for properly using the linguistic resources that help during the interactions in order to organize the ideas. The quantitative analysis of the development of the students' competence is shown in Chart 1.

Chart 1. Analysis of the evolution of the competence in the linguistic abilities.



Source: Authors' Elaboration, 2019.

One potentiality identified in this moment was that, even when most of the students had almost none reading habits, they showed little deficiencies in the development of this ability. That is why, reading was the starting basis for the development of the proposed activities based on the CAVA Framework, which was evaluated as an independent factor in the process concerning its four components: Collaboration, Autonomy, Variety and Artifacts. These four components became evaluating indicators throughout the research because they were visible independently and collectively following the teachers' intentions to guide the students towards the complete development of their potential and the fulfillment of the goals of the subject syllabus, what is expected to be achieved the best possible way in spite of some random

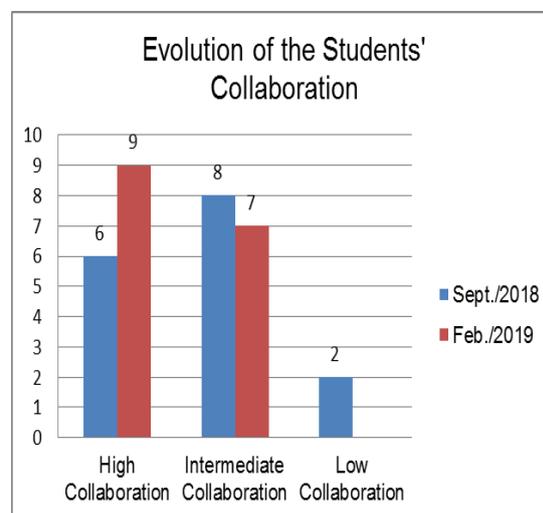
limitations that might come across the learning process.

Collaboration, as the first component of the CAVA Framework, was really important during the research process: the way in which every student learned a new content and shared it with the rest of the class favored considerably the acquisition of a group of common linguistic elements. This collaborative character of the process permitted the teachers to use the foreign language to make collective definitions and explanations of a new content without the necessity of exploiting the students' mother tongue.

An aspect to point out in this process was that the students' work had to be interdependent. For that reason, the teacher had to design the different tasks within an activity depending one from the result of another and they should be distributed by the members of a group according to their own preferences and capacities. At the initial stage, a minor difficulty was that students did not fully understand the meaning of collaboration as mutual work and some grouped by social affinity resulting in the undoing of one of the assigned tasks since it included

a specific capacity such as working with an informatics application. Thus, collaboration was analyzed considering three classifications: high, intermediate and low. In the last stage of the study, most of the students grouped according to their individual capacities and abilities because they were aware of the procedures to use in the solution of the tasks and they were interested in developing new capacities and abilities, especially those related to informatics. The quantitative results of this analysis are shown in the following chart:

Chart 2. Analysis of the evolution of the students' collaboration



Source: Authors' Elaboration, 2019.

The second component of the CAVA Framework, Autonomy, was analyzed based on two points of view: the first one was related to how autonomous

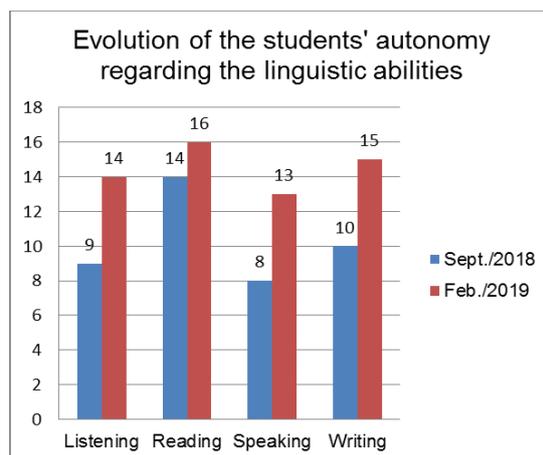
the students were regarding the linguistic abilities, and the second was related to how autonomous the students were in the learning process of the foreign language in correspondence with some evaluating criteria.

Regarding the students' autonomy in the four linguistic abilities, the results provided information that proved they were more autonomous in the receptive abilities. For the evaluation, teachers had to take into account whether the students used for the different activities resources such as printed or digital dictionaries for looking up unknown words without analyzing them first in context, or either supporting drafts at the moment of writing compositions or giving oral presentations, open talks and role-plays without trusting the knowledge, strategies and capacities they had already acquired and developed for achieving the communicative purpose.

At the initial stage, these strategies presented serious difficulties but, at the last there were some improvements because in oral presentations, for example, most of the drafts included only the headlines related to the significant aspects of the

topic they would be dealing with. The quantitative analysis of these improvements is shown in Chart 3.

Chart 3. Analysis of the evolution of the students' autonomy regarding the linguistic abilities



Source: Authors' Elaboration, 2019.

In relation to how autonomous the students were in the learning process of the foreign language, this component was evident when every student was able to do the assigned tasks and, therefore, according to the establishment of several evaluating criteria for this component, teachers could determine three levels: totally autonomous, partially autonomous and minimally autonomous.

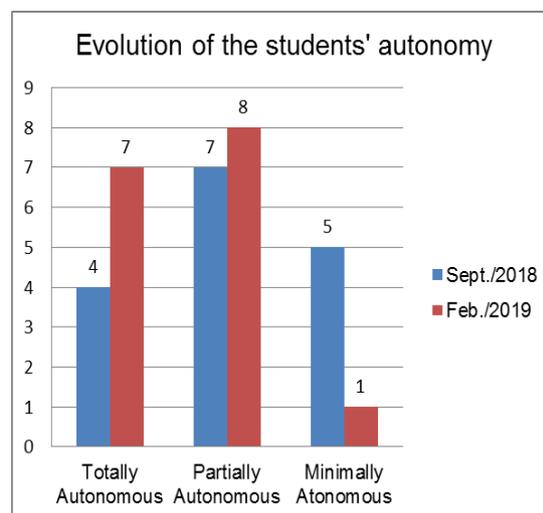
The criteria selected for determining what level of autonomy of the students were the following: the development of the assigned tasks without any help and supervision from the teachers or

from the rest of the class, the influence of the mother tongue on the foreign language, how fast their tasks could be done and handed in, their disposition to look for new online information to widen and support the results of their tasks or, even, to check these results with a specialist on the topic to correct mistakes and improve the final result, and the mastering of different structures and elements belonging to the foreign language and to the cultural identities of the French-speaking countries.

According to the criteria used for evaluating the students there were some deficiencies at the initial stage of the research because most of the students did not hand in their results on time or some also needed extra-help from the teachers and as to the rest of the class, they were unable to look for more information to enrich their results or to consult these results with a specialist, hence they presented mistakes in the use of structures and elements of French due to the ignorance of the rules for using them or to the influence of Spanish, as their mother tongue. Yet, in the final stage, students had improved this aspect by diminishing the previously

mentioned deficiencies. The quantitative analysis of the evolution in this component is shown as follows:

Chart 4. Analysis of the evolution of the students' autonomy



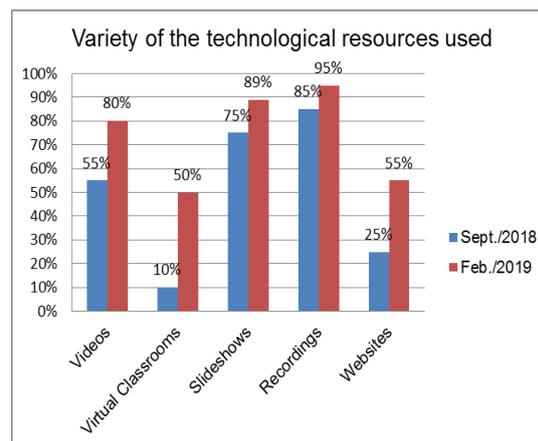
Source: Authors' Elaboration, 2019.

Variety, as the third component of the CAVA Framework, proposed the analysis of many of the technological resources used during the teaching and learning process of French as a foreign language. Initially, some of these resources were used but there were some deficiencies as to their methodological inclusion during the process and not all of their possibilities were exploited.

Some examples of the improper exploitation of all the possibilities offered by these resources were, first, the virtual classroom for its main use in this stage was to provide the

transcript of the different lectures carried out by the teacher or the bibliography to deepen on the contents proposed by the subject syllabus; next, the slideshows were very used during the lectures as visual support but not all of them were in accordance with the characteristics of an effective slideshow; and, last, the websites were downloaded and offered to the students as another source of bibliography. Although, these situations brought about some positive changes for the virtual classrooms, it included different types of activities as wikis, glossaries, exercises and tasks, for example; and, the websites were no too often downloaded but their Internet Addresses (URLs) were provided to the students so they could visit them. These changes are visible in Chart 5.

Chart 5. Analysis of the varied technological resources used



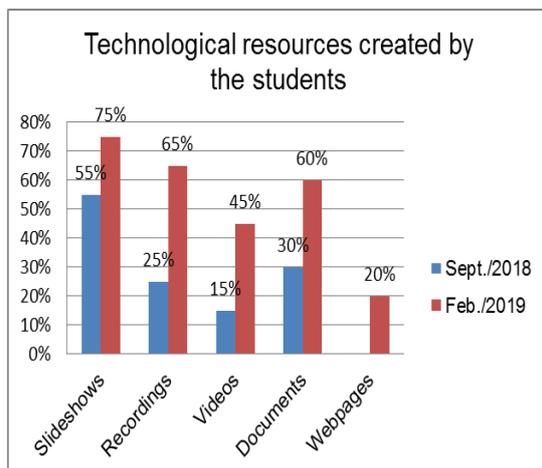
Source: Authors' Elaboration, 2019.

Artifacts, the fourth and last component of the CAVA Framework, allowed the students to create some resources such as slideshows and recording videos and audios by which they would be evaluated later taking into account not only the correct use of the French language but the design, the elaboration and the application of these resources making use of their informatics knowledge.

At first, although they were used, the resources presented some limitations regarding their technical quality; rarely were the students asked to create them and the teachers never used them in their teaching activity after they were handed-in. In the last moment, the limitations originated from these deficiencies had been diminished in some degree, making the students be more interested and

attentive during the lessons. The analysis of such transformations is shown in the following chart:

Chart 6. Analysis of the technological resources created by the students

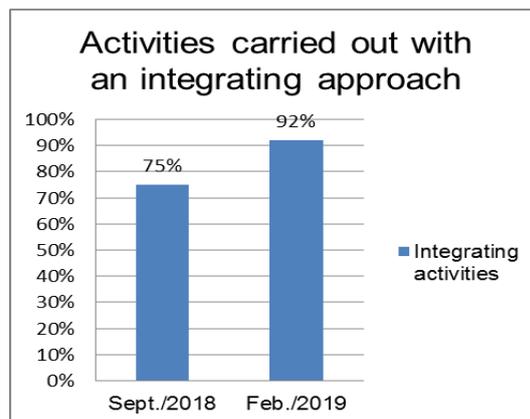


Source: Authors' Elaboration, 2019.

During the research process, the activities carried out with an integrating approach increased because, even when not all the activities proposed by the teachers had such approach, most of them had it in the final stage in comparison with the initial. This characteristic of the activities allowed the students to differentiate between the strategies used to make an oral activity and the others to make a written one, an aspect which influenced positively on their performance according to the communicative objectives. The

evolution of this indicator is shown in the following chart:

Chart 7. Evolution of the activities carried out with an integrating approach



Source: Authors' Elaboration, 2019.

As a general overview of the analysis of the different results obtained during the research process, it is necessary to point out the continuous and progressive advance of the students' performance considering their motivation towards studying French as a foreign language, their responsibility and their commitment while doing the activities and the knowledge of their own learning capacities. This allowed to establish new goals and challenges for the teaching and learning process of French to achieve higher levels in the development of the students' linguistic abilities and professional competences.

## CONCLUSIONS

The use of ICT in the lesson of Integrated French Practice allowed the strengthening of the university students' role as the most important component of the process and the teachers' role as facilitators of their students' learning and development by continuously using the acquired knowledge. Besides, these technologies favored the development of new competences in the students which will be useful for their future professional lives.

The CAVA Framework sustained the students' autonomous and collaborative performance taking into account the varied technological resources teachers used to favor such development through the different artifacts students had to create, increasing the common knowledge of the different structures and linguistic components of French.

## REFERENCES

Abdel-Ouahed, A. (2014). Réflexion sur l'intégration des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage du français: le cas de l'université marocaine. *frantice.net*, 8, 100-108.

Retrieved from <http://www.frantice.net/docannexe/fichier/921/9.OUAHED.pdf>

Ait Kaikai, H. (2014). Appropriation Des Technologies de l'Information et de la Communication au sein de l'Université marocaine : Perceptions des étudiants. *frantice.net*, 8, 33-49. Retrieved from <http://frantice.net/docannexe/fichier/941/5.%20KAIKAI.pdf>

Álvarez Álvarez, A., Hernández Rabell, L., Cabrera Ramos, J.F., & Herrero Tunis, E. (2013). Estudio de las dimensiones de la integración de las TIC en una universidad tecnológica cubana. *Revista Cubana de Ingeniería*. 4(3), 5-14. Retrieved from <http://rci.cujae.edu.cu/index.php/rci/article/view/207>

Bacor, N. (2017). De la pédagogie universitaire au numérique en langues : quelles pratiques pédagogiques?. *frantice.net*, 14(2), 49-61. Retrieved from <http://www.frantice.net/index.php?id=1455>

- Berenguer, L.E. (2015). Le manuel numérique: Un nouveau défi pour le professeur de FLE. *Synergies Argentine*, 3, 25-33. Retrieved from <https://gerflint.fr/Base/Argentine/3/berenguer.pdf>
- Council of Europe. (2001). *Cadre Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris: Didier.
- Council of Europe. (2018). *Cadre Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Unité des Politiques Linguistiques. Retrieved from <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Durán Rodríguez, R. & Estay-Niculcar, C.A. (2016). Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 159-186. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descripta/articulo/5765935.pdf>
- El Abboud, G. (2015). *L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français*. Université de Limoges, Francia. doi: <https://doi.org/10.18162/fp.2015.107>
- González Cancio, R.G. (2009). *La clase de lenguas extranjeras: teoría y práctica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- González Pérez, E. (2019). *El desarrollo de la competencia fonológica en francés con el empleo de las aulas virtuales* (Master Thesis). Universidad de Sancti Spiritus "José Martí Pérez", Sancti Spiritus, Cuba.
- González Pérez, E., Hernández Ulloa, Y., & Cutiño Núñez, D. M. (2019). Impacto del marco CAVA en la integración de las habilidades comunicativas en lengua francesa. *Ciencia e Innovación Tecnológica*, XI, 58-66). Las Tunas, Cuba: Editorial Académica Universitaria.

- Retrieved from <http://edacunob.ult.edu.cu/xmlui/handle/123456789/114>
- González Pérez, E., Hernández Ulloa, Y., & del Sauzal Francisco, Y. (2019). Impacto de un sistema de actividades comunicativo-integradoras en francés basadas en el marco CAVA. *Infociencia*, 23(1), 11-22. Retrieved from <http://www.magon.cu/Doc/Vol%2023%20No1/1109.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014) *Metodología de la Investigación* (6<sup>th</sup> Ed). México D.F.: McGraw Hill Education.
- Hernández Ulloa, Y., González Pérez, E. & Herrera Cruz, Y. (2015). Las aulas virtuales: Una herramienta efectiva para el aprendizaje del francés como lengua extranjera. *Pedagogía y Sociedad*, 18(44), 70-79. Retrieved from <http://revistas.UNISS.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/viewFile/346/267>
- Hinkel, E. (2012). Integrating the four skills: current and historical perspective. In Robert B. Kaplan. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (2<sup>nd</sup> Ed.) (pp. 110-123). Oxford: Oxford University Press. Retrieved from [https://books.google.com.cu/books?id=3Wa0Ac\\_gddwC&printec=frontcover&hl=es&source=gs\\_bse\\_summary\\_r&cad=0#v=snipet&q=eli%20hinkel&f=false](https://books.google.com.cu/books?id=3Wa0Ac_gddwC&printec=frontcover&hl=es&source=gs_bse_summary_r&cad=0#v=snipet&q=eli%20hinkel&f=false)
- Kambouri, M., Mellar, H. & Logan, K. (2009). *Adults Learners and ICT: an intervention study in the UK*. Institute of Education, University of London. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/226248589\\_Adult\\_learners\\_and\\_ICT\\_An\\_intervention\\_study\\_in\\_the\\_UK](https://www.researchgate.net/publication/226248589_Adult_learners_and_ICT_An_intervention_study_in_the_UK)
- Kandeel, R. (2014). Les TIC dans les pratiques des enseignants du FLE pour la préparation du DELF. *frantice.net*, 9, 31-53, Retrieved from <http://www.frantice.net/docannexe/fichier/1087/5.pdf>

- Kromidha, E. & Toro, E. (2015). Use of Information and Communication Technologies in Teaching French. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1). doi: <https://doi.org/10.5901/jesr.2015.v5n1p113>
- Marcos García, M.J. (2015). Estrategias de aprendizaje para la adquisición de la competencia lingüística en alumnos de FLE. *Anales de Filología Francesa*, 23, 125-143. Retrieved from <https://revistas.um.es/analesff/article/download/250611/190201/>
- Morales-Ruiz, I. J. (2011). Un acercamiento a la preparación del docente en Cuba. *Revista IPLAC*. Retrieved from [http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=724:un-acercamiento-a-la-preparaci-el-docente-en-cuba&catid=83&Itemid=351](http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=724:un-acercamiento-a-la-preparaci-el-docente-en-cuba&catid=83&Itemid=351)
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from [https://archive.org/details/ilhem\\_20150321\\_1843/mode/2up](https://archive.org/details/ilhem_20150321_1843/mode/2up)
- Nunan, D. (2001). Second language acquisition. In Ronald Carter and David Nunan (Eds). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 87-92). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from [https://ia800500.us.archive.org/8/items/ilhem\\_20150321\\_1654/%5BDavid%20Nunan%2C%20Ronald%20Carter%5D%20The%20Cambridge%20guide%20t.pdf](https://ia800500.us.archive.org/8/items/ilhem_20150321_1654/%5BDavid%20Nunan%2C%20Ronald%20Carter%5D%20The%20Cambridge%20guide%20t.pdf)
- Puren, Ch. (2017). Culture numérique et culture universitaire en filière langues, littératures et cultures étrangères (LLCE): Quelle stratégie de changement durable?. In S. Rouissi, L. Portes y A. Stulic (Eds.), *Dispositifs numériques pour l'enseignement à l'université. Le recours au numérique pour enseigner les langues, les littératures et civilisations étrangères* (pp.21-49). Paris, Francia: L'Harmattan. Retrieved

- from  
<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017b/>
- Sandí Delgado, J. C. & Cruz Alvarado, M. A. (2016). Propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje para innovar la educación superior. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 17(36), 2-38. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/isucr.v17i36.27100>
- Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 53. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/53/10>
- Surguladze, N. & Surguladze, M. (2013). L'utilisation des moyens informatiques au cours de l'apprentissage de la langue française. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13 (número especial–Actas de Congreso). Retrieved from [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_53304ede29eec.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53304ede29eec.pdf)
- Vargas. G. (2019). Competencias digitales y su integración con herramientas tecnológicas en educación superior. *Revistas Cuadernos Hospital Clínicas*, 60(1). Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202017000100011](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000100011)
- Viñals, A. & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>

## ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 6-03-2020 Fecha de aceptación: 25-06-2020 Fecha de publicación: 6-7-2020

### UTILIZACIÓN DEL LISADO PLAQUETARIO EN FRACTURA EXPUESTA DEL PRIMER DEDO DEL PIE. PRESENTACIÓN DE UN CASO

### THE USE OF PLATELET LYSATE IN AN OPEN FRACTURE OF THE FIRST TOE. A CASE PRESENTATION

Audrey Gutiérrez-López <sup>1</sup>, Tom Michel Gómez-Águila <sup>2</sup>, Lázaro Acosta-Marrero <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Especialista de 1er Grado en Ortopedia y Traumatología, especialista de 1er grado en MGI, Profesor Asistente del Hospital Universitario General Docente Provincial Camilo Cienfuegos Sancti Spíritus. Cuba. Correo: [audreyg@infomed.sld.cu](mailto:audreyg@infomed.sld.cu). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0296-0385>.<sup>2</sup> Especialista de 1er grado en Ortopedia y Traumatología, MGI, Profesor Asistente del Hospital Universitario General Docente Provincial Camilo Cienfuegos Sancti Spíritus. Cuba. Correo: [tommichel.gomez@nauta.cu](mailto:tommichel.gomez@nauta.cu). ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6104-9228>.<sup>3</sup> Especialista de 2do grado en Ortopedia y Traumatología, Profesor Auxiliar del Hospital Universitario General Docente Provincial Camilo Cienfuegos Sancti Spíritus. Cuba. Correo: [acosta.ssp@infomed.sld.cu](mailto:acosta.ssp@infomed.sld.cu). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1893-4883>.

---

#### ¿Cómo citar este artículo?

Gutiérrez López, A., Gómez Águila, T. M. y Acosta Marrero, L. (julio-octubre, 2020). Utilización del lisado plaquetario en fractura expuesta del primer dedo del pie. Presentación de un caso. *Pedagogía y Sociedad*, 23 (58), 305-321. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1071>

---

#### RESUMEN

**Introducción:** El lisado plaquetario es una terapia celular que contribuye a la reparación de tejidos dañados; su utilización en el tratamiento de fracturas expuestas es muy reciente y de escasa publicación. **Objetivo:** describir la evolución de un paciente con fractura expuesta del primer dedo del pie en el que se utilizó el lisado.

**Presentación de caso:** paciente que sufrió trauma con arma blanca. Se realizó diagnóstico clínico y radiológico de fractura expuesta tipo II, por lo que realizó proceder quirúrgico. Posterior a la cirugía el paciente evolucionó de forma desfavorable, presentando una infección profunda de la herida quirúrgica. Se decidió realizar la

infiltración profunda con lisado plaquetario, complementado con la aplicación de este último en forma de cataplasma. Después de 14 días de tratamiento se obtuvo un adecuado resultado, el paciente se reincorporó a su actividad habitual a los 6 meses de iniciada esta terapia celular.

**Conclusiones:** ante un caso con fractura expuesta y lesiones infectadas de partes blandas, la utilización del lisado plaquetario acelera el proceso de cicatrización y granulación de tejidos y facilita la reincorporación del paciente a su vida social y laboral.

**Palabras clave:** fractura expuesta; lisado plaquetario; ortopedia; plasma

---

## ABSTRACT

**Background:** Platelet lysate is a cellular therapy that contributes to the repair of the damaged tissues; its use in the treatment of open fractures is very recent and its study poorly disseminated. **Objective:** to describe the evolution of a patient with an open fracture of the first toe using the lysate. **Case presentation:** A patient who suffered a knife wound. The clinical and radiological diagnosis of a type II open fracture was made, accordingly the surgical procedure

was performed. After surgery, the patient evolved unfavorably, presenting a serious infection of the surgical wound. Deep infiltration was performed with complementary platelet lysate with the application of the latter in the form of a poultice. After 14 days of treatment, a satisfactory result was obtained. The patient returned to his usual social routine 6 months after starting this cell therapy. **Conclusion:** In a case with an open fracture and infected soft tissue lesions, the use of platelet lysate accelerates the healing process and tissue granulation and facilitates the patient's reincorporation to his social and working life.

**Keywords:** Open Fracture; Platelet Lysate; Orthopedics; Plasma.

---

## INTRODUCCIÓN

Para el tratamiento de las fracturas expuestas existe un protocolo desde el momento de ocurrida la lesión hasta la aparición de secuelas o complicaciones, donde se cuenta con un arsenal terapéutico durante todo el proceso. Este protocolo delimita las acciones a realizar desde la llegada del paciente

a cuerpo de guardia en las medidas de sostén encabezadas por el ABC de atención a pacientes politraumatizados, su posterior intervención quirúrgica de urgencia, en el que se delimita la atención a las partes blandas, el hueso y su estabilización además del tratamiento farmacológico en sala y por último, el tratamiento definitivo en dependencia de su evolución (Campbell, James y Daniels, 2006).

El uso de clasificaciones es importante porque permite comparar las estadísticas entre distintos cirujanos para la realización de publicaciones científicas. Además la clasificación de las fracturas abiertas, nos brinda una guía con respecto al pronóstico y método de tratamiento a utilizar. Existen varias clasificaciones, pero la mundialmente aceptada es la de *Gustillo y Anderson*, publicada en el año 1976 y posteriormente modificada por *Gustillo* en el año 1984 (como se citó en Campbell, James y Daniels, 2006).

Los factores más importantes en esta clasificación lo constituyen: el daño de las partes blandas, el grado de contaminación y la longitud de la herida, que por sí sola, no es un factor

decisivo para la aplicación de la clasificación.

Es muy importante aclarar que el momento de aplicar la clasificación de las fracturas, es después del primer desbridamiento en el salón, pues de esta manera se conoce la verdadera extensión de la lesión.

**Tipo I:** la herida es producida de adentro hacia fuera por el hueso, hay poco sangramiento. Al explorarse se comprueba la verdadera clasificación.

**Tipo II:** son causadas por traumas de moderada energía, y usualmente la herida es mayor de 1 cm. La dirección de la fractura es de fuera a dentro. Puede encontrarse alguno que otro tejido necrótico, pero la necesidad de desbridamiento es de mínima a moderada y usualmente limitada a un solo compartimento. El cierre de la herida es generalmente posible sin la necesidad de injerto de piel.

**Tipo III:** son causadas por un trauma de alta energía. Son fracturas generalmente desplazadas, conminutas y muy contaminadas. Existen algunas situaciones en que las fracturas se incluyen en el grado III independientemente del tamaño de la herida como son: fracturas causadas

por arma de fuego, fracturas segmentarias, fracturas diafisarias con pérdida de sustancia ósea, fractura con daño vascular asociado que necesita reparación, presencia de síndrome compartimental asociado y fracturas que ocurren en lugares extremadamente contaminados, como son los corrales de animales.

Las fracturas tipo III a la vez son subdivididas en 3 subtipos como son:

**III-A:** existe afección del periostio y partes blandas, pero esta permite la cobertura adecuada del hueso por músculos, tendones y estructuras neurovasculares.

**III-B:** ocurre muy similar al tipo A, pero en esta ocasión para realizar la cobertura ósea se necesita realizar algún proceder de cirugía plástica reconstructiva.

**III-C:** esta variedad se caracteriza por la presencia de daño vascular que necesita de reparación. Cuando ocurre daño de la arteria tibial anterior, pero se preserva la tibial posterior, no se considera tipo III-C. (Campbell, James y Daniels, 2006).

Existen otros factores que modifican la clasificación independientemente del tamaño de la herida, los cuales son:

-Contaminación: exposición al suelo, agua contaminada, flora oral, contaminación marcada a la inspección y retardo en el tratamiento mayor de 12 h.

-Signos que demuestran la presencia de un mecanismo de producción de alta energía: Fracturas segmentarias, pérdida de sustancia ósea, síndrome compartimental, pérdida extensiva de piel y tejido celular subcutáneo.

## IRRIGACIÓN Y DESBRIDAMIENTO

El primer paso es ampliar la herida para identificar el tejido blando y óseo dañado. En ocasiones, es necesario realizar fasciotomías limitadas a un compartimento muscular para determinar la viabilidad de estos. El tejido necrótico puede causar problemas sistémicos potenciales, como: mioglobinuria y fallo renal además de la complicación local dada por la infección.

La importancia de la irrigación abundante de la herida, donde se

recomienda el uso al menos de diez litros de solución salina para la irrigación, está en las fracturas abiertas y cumple con 2 frases fundamentales: "si solo un poco hace bien, cuando es mucho es mejor" y "la solución de la contaminación es la dilución".

## **ANTIBIÓTICOS**

El uso de antibióticos desempeña una función crucial en el manejo de las fracturas abiertas. La selección del antibiótico depende del germen encontrado con mayor frecuencia en los estudios microbiológicos. Cuando se sospecha contaminación mixta por gérmenes grampositivos y gramnegativos, se debe indicar una terapia antibiótica contra estos patógenos de forma combinada. El antibiótico sistémico utilizado con más popularidad en la actualidad son las cefalosporinas de primera generación y como ejemplo clásico se encuentra la cefazolina, la cual es efectiva contra gérmenes grampositivos. Si sospechamos contaminación por gramnegativos debe agregar al tratamiento el uso de aminoglucósidos como gentamicina o tobramicina.

La terapia antibiótica debe comenzar lo antes posible, sin embargo, el tiempo de duración constituye un tema controversial en la actualidad. La mayoría de los autores coinciden en que el tiempo mínimo de utilización es de 3 días para las fracturas tipo I y II y de 5 días para las fracturas tipo III. El tratamiento puede prolongarse o no en dependencia del tipo de fractura y su comportamiento en los desbridamientos sucesivos.

## **MÉTODOS DE ESTABILIZACIÓN ÓSEA**

Una vez realizada la irrigación, el desbridamiento, uso de antibiótico y decisión de conservar la extremidad, el próximo paso es la estabilización ósea.

Los autores consideran que mientras más severa e inestable es la fractura, es más necesaria la estabilización ósea.

Los objetivos de estabilización ósea independientemente del método a utilizar son los siguientes:

- Restaurar la longitud y alineación ósea normal.

- Restaurar la superficie articular desplazada por la fractura.
- Permitir el acceso a las partes blandas traumatizadas.
- Facilitar los procedimientos de reconstrucción posteriores.
- Facilitar la unión de la fractura.
- Permitir la rápida función de la extremidad.

La selección del método de fijación depende del tipo de fractura, localización y daño asociado de las partes blandas. Los métodos de estabilización son los siguientes: inmovilización enyesada, tracción esquelética, fijación intramedular, fijación externa y uso de placas AO.

**Inmovilización enyesada:** es de uso limitado en el tratamiento de las fracturas abiertas, sin embargo puede ser utilizada en fracturas tipo I no desplazadas.

**Tracción esquelética:** se utiliza solo como método transitorio mientras el paciente espera por el tratamiento definitivo.

**Fijación intramedular:** se prefiere por gran número de cirujanos ortopédicos para el manejo de las fracturas abiertas tipo I, II y III-A según reporta Bhandari. En las fracturas tipo III-B existe un uso mayor de fijación externa que el intramedular. La eficacia de la fijación intramedular en las fracturas no muy contaminadas es que presentan un índice de consolidación similar a la fijación externa sin las aplicaciones de esta como es la infección de los pines.

**Fijación externa:** es un método rápido y fácil de aplicar; permite una rápida movilización y rehabilitación especialmente en pacientes politraumatizados; permite la aplicación de curas a repetición; constituye un método definitivo o transitorio; para su aplicación solo se pierde una mínima cantidad de sangre y es aplicado en un sitio distante a la fractura.

## MANEJO DE LA HERIDA

Con respecto al cierre de la herida, el manejo puede ser de 3 maneras: primario, retardado, dejar la herida abierta y luego realizar un proceder de cirugía plástica reconstructiva.

El cierre primario está justificado solo en las siguientes situaciones:

- Herida limpia o pobremente contaminada.
- Cuando todo el tejido necrótico y los cuerpos extraños han sido eliminados.
- Circulación arterial y venosa de la extremidad normal.
- Estructuras neurológicas intactas.
- Condición satisfactoria del paciente permite los cuidados posoperatorios.
- La herida puede ser cerrada sin tensión.
- El cierre no permite la presencia de espacio muerto.
- Ausencia de daño multisistémico.

Para la realización del cierre primario se necesita valorar a profundidad todas las situaciones, de lo que depende en gran medida la experiencia del cirujano. El mayor riesgo de cierre primario es la infección por gérmenes anaerobios que pueden causar gangrena gaseosa. Si el cirujano no está seguro de que el paciente reúne todos los

requisitos para este tipo de cierre es mejor optar por dejar la herida abierta.

El cierre retardado de la herida también conocido con el término de cierre primario retardado, se realiza generalmente alrededor del quinto día de producida la fractura. La ventaja de este método es que minimiza la posibilidad de infección por anaerobios y esta espera de 5 días le permite al paciente movilizar sus defensas locales. Este proceder se justifica, pues algunos autores plantean que la incidencia de infección después del quinto día es causada por gérmenes nosocomiales.

Cuando existen grandes posibilidades del desarrollo de infección debido al grado de contaminación, lesión ósea y de partes blandas, es preferible dejar la herida abierta. Posteriormente, si el cierre de la herida de borde a borde, no es posible, se indican otros procedimientos como la realización de incisiones que permitan la traslación de la piel y el uso de injertos de piel (Campbell, James y Daniels, 2006).

La terapia celular se perfila como una de las técnicas más prometedoras del futuro arsenal médico para la reparación de tejidos destruidos o con

daños. En la última década, en Cuba tiene lugar una verdadera revolución regenerativa donde el lisado plaquetario (LP) es una de ellas, proporcionando propiedades reparadoras y regenerativas de los tejidos dañados (Carrillo Mora, González Villalva, Macías-Hernández y Pineda Villaseñor, 2018).

La importancia y significación de este caso descansa en el reto que impuso salvar el primer dedo del pie del paciente, por la importancia que reviste este en la sostenibilidad del arranque de la marcha, por la gran pérdida de tejidos blandos y el poco tiempo del que se dispone para que las estructuras óseas no presenten un daño irreversible y no tener que llegar a la amputación. Sin otras alternativas quirúrgicas viables que ofrecieran una adecuada cobertura del hueso, se toma la decisión de aplicar la técnica de lisado plaquetario para acortar el tiempo de granulación de los tejidos y contar con una adecuada cobertura para las estructuras óseas.

En Cuba y en la provincia de Sancti Spíritus hay pocos casos reportados en la literatura científica donde se utilice el LP en fracturas expuestas. En otros estudios los resultados obtenidos han sido satisfactorios,

aunque el mayor empleo de esta terapia se reporta en su utilización como cataplasma sobre las lesiones en las partes blandas, también se reportan casos en la utilización de LP para la estimulación del callo óseo y en los retardos de la consolidación ósea asociado en ocasiones a fracturas expuestas, con un aporte significativo en la disminución de la estadía hospitalaria al acelerar los procesos de granulación y cicatrización de los tejidos. (Carrillo Mora, et al. 2018).

Las plaquetas son elementos sanguíneos anucleados, derivados de la fragmentación de sus células precursoras: los megacariocitos. Tienen forma de disco biconvexo de 2-3  $\mu\text{m}$  de diámetro, su concentración normal en sangre periférica es de 150 a 400 x 10<sup>9</sup>/L y su vida media es de entre 7 y 10 días.

Las características estructurales y funcionales de las plaquetas ha sido un tema de gran interés científico, que se ha mantenido con el paso de los años y ha permitido adquirir progresivamente nuevos conocimientos sobre estos

importantes elementos sanguíneos (Carrillo Mora, et al. 2018).

El estudio de la morfología de las plaquetas se facilitó con la aplicación de la microscopía óptica, pero los mayores avances se obtuvieron tiempo después con la introducción de la microscopía electrónica, fundamentalmente la de transmisión, que permitió una mejor caracterización de la estructura plaquetaria. El conocimiento de los elementos ultraestructurales visualizados en las plaquetas, ha dado la posibilidad de correlacionarlos con algunas de sus funciones e ir descubriendo progresivamente el secretoma plaquetario.

La membrana externa que recubre las plaquetas se ha llamado glicocáliz, por su riqueza en glicoproteínas, tanto derivadas de la propia membrana como absorbida del plasma. Debajo de esta membrana hay una banda circundante de microtúbulos, que entre otras funciones tiene la de contribuir a estabilizar la estructura normal. En la zona periférica externa submembranosa y mediante el empleo de algunas coloraciones especiales, se pueden ver en las

plaquetas en reposo, algunos microfilamentos de actina.

Entre las estructuras membranosas también se incluye el sistema canalicular abierto, que se comunica directamente con el exterior y por donde se emite la secreción de los productos solubles plaquetarios. Con frecuencia, cerca de este sistema se puede ver el sistema tubular denso, estructura membranosa en la que se desarrolla el metabolismo intraplaquetario del ácido araquidónico.

En el citosol de las plaquetas se pueden identificar distintos tipos de inclusiones, entre ellas, los gránulos alfa y los densos. Los primeros son estructuras grandes, ricas en macromoléculas, constituyen el 15 % del volumen total de la plaqueta; además, contienen glicoproteínas y moléculas de adhesión. Tienen una participación importante en la interacción entre las plaquetas y son determinantes en la función plaquetaria. La liberación de su contenido permite también su participación en la interacción con otras células y en los mecanismos de la regeneración hística.

Los gránulos densos son estructuras con una zona periférica electro-clara, que con frecuencia les da una imagen que algunos han llamado "ojos de buey". Estos gránulos tienen un elevado contenido de calcio y fósforo inorgánico, lo que les confiere una alta densidad electrónica. También contienen ADP, ATP y serotonina (Carrillo Mora, et al. 2018).

En el interior de las plaquetas se pueden identificar además, gránulos de glucógeno, mitocondrias y ocasionalmente lisosomas y peroxisomas. Estos últimos tienen una morfología heterogénea y en ocasiones puede observarse en su interior una formación poliédrica secundaria a la cristalización de proteínas. Durante el proceso de la activación plaquetaria se secretan todas las sustancias granulares (Hernández Ramírez, 2011).

Diversas han sido las investigaciones que se han realizado sobre la estructura y el funcionamiento de las plaquetas, actividad que ha adquirido un gran impulso en los últimos años, no solo porque son factores fundamentales en la cascada de eventos que participan en la

hemostasia, sino también porque se ha ido conociendo cada vez más, que estas constituyen una importantísima fuente de factores bioactivos, que intervienen de forma destacada en la regeneración y reparación de distintos tejidos del organismo.

Las plaquetas contienen múltiples proteínas que ejercen acciones sobre diferentes aspectos de la reparación tisular. Actualmente, son consideradas como una bomba o coctel de moléculas bioactivas (factores de crecimiento, citocinas, quimiocinas y otras moléculas, incluso algunas aún no descritas) y proteínas en proporciones fisiológicas. La hipótesis de que los factores solubles liberados por las células madre, implantadas con fines regenerativos, desempeñan una acción importante en la reparación y regeneración de los tejidos y las ventajas del uso de las plaquetas como fuente de FC, han sido señaladas en los últimos años.

Las plaquetas, fragmentos citoplasmáticos de los megacariocitos, tienen una vida media que oscila entre 8 y 12 días. Además de su intervención en la hemostasia, estas son reconocidas como una importante

fuerza natural de factores de crecimiento (FC).

Otros FC producidos por las plaquetas y asociados con los procesos regenerativos incluyen: factor de crecimiento básico del fibroblasto, factor de crecimiento-1 asociado con la insulina, factor de crecimiento epitelial (EGF, del inglés *epidermal growth factor*), factor de crecimiento del hepatocito y el factor de crecimiento del endotelio vascular (VEGF, del inglés *vascular endothelial growth factor*). La aplicación local de altas concentraciones de estos FC mediante el uso de plasma rico en plaquetas (PRP) ha sido utilizada con anterioridad y recientemente, del concentrado de plaquetas (CP), con la finalidad de acelerar el proceso curativo de diferentes lesiones.

Las plaquetas, fragmentos citoplasmáticos de los megacariocitos, tienen una vida media que oscila entre 8 y 12 días. Además de su intervención en la hemostasia, estas son reconocidas como una importante fuente natural de factores de crecimiento (FC) (Hernández Ramírez, 2011).

Los componentes de los gránulos plaquetarios, que se liberan durante su activación, influyen sobre otras

células. Uno de ellos es el factor de crecimiento derivado de la plaqueta (PDGF, del inglés *platelet derived growth factor*), potente agente quimiotáctico que estimula la proliferación celular. Por otra parte, el factor de crecimiento transformante beta, estimula el depósito de matriz extracelular. Ambos factores han demostrado desempeñar una actividad significativa en la regeneración y reparación del tejido conectivo (Hernández Ramírez, 2011).

Otros FC producidos por las plaquetas y asociados con los procesos regenerativos incluyen: factor de crecimiento básico del fibroblasto, factor de crecimiento-1 asociado con la insulina, factor de crecimiento epitelial (EGF, del inglés *epidermal growth factor*), factor de crecimiento del hepatocito y el factor de crecimiento del endotelio vascular (VEGF, del inglés *vascular endothelial growth factor*). La aplicación local de altas concentraciones de estos FC, mediante el uso de plasma rico en plaquetas (PRP), ha sido utilizada con anterioridad y recientemente del concentrado de plaquetas (CP), con la finalidad de acelerar el proceso

curativo de diferentes lesiones (Carrillo Mora, et al. 2018).

Se presenta un caso clínico con el objetivo de describir la evolución clínica de un paciente con fractura expuesta del primer dedo del pie en el que se utilizó el lisado plaquetario. Para la publicación de los detalles del caso se obtuvo el consentimiento del paciente, lo que respeta las recomendaciones de la Declaración de Helsinki para las investigaciones que se realizan en seres humanos.

## PRESENTACIÓN DEL CASO

Se presenta un paciente masculino de 42 años de edad, con antecedentes de sufrir trauma en primer dedo del pie con arma blanca; el cual es recibido en el cuerpo de guardia con herida mayor de 1cm en el dorso del primer dedo del pie derecho que provocaba exposición de la articulación metatarso-falángica y pérdida de sustancia ósea. La herida estaba acompañada de una moderada cantidad de cuerpos extraños y los tejidos de la lesión se encontraban desvitalizados. El paciente presentó dolor pero no sangramiento activo.

Se realizaron exámenes complementarios y radiografía (Rx) de urgencia donde se corroboró la solución de continuidad y pérdida ósea. Por los antecedentes, el cuadro clínico y radiológico se realizó el diagnóstico de fractura expuesta tipo II según la clasificación de Gustillo-Anderson (como se citó en Campbell, James y Daniels, 2006).

Se siguió el protocolo según la conducta a seguir para las fracturas expuestas, donde al paciente se sometió a proceder quirúrgico para la realización de un amplio Toilette y fijación intramedular con alambre de Kirschner. Al considerar este tipo de fractura en gran manera infectadas o contaminadas, el paciente se ingresó en sala convencional y se le indicó antimicrobianos como penicilina G sódica, gentamicina y metronidazol además de cura local húmeda en días alternos.

La evolución del paciente no fue favorable debido a que presentó una infección profunda localizada en el lugar de la lesión acompañada de secreción purulenta, exposición ósea (**Figura 1**), dolor intenso, síntomas generales y fiebre de hasta 39°C, después de seis días de tratamiento y evolución tórpida se decidió cambiar

a cefalosporina de tercera generación (cefotaxima) sin mejoría luego de 5 días de tratado.



*Figura 1.* Fractura expuesta del primer dedo del pie derecho

Dado lo novedoso del uso de la medicina regenerativa y al no reportarse efectos adversos al décimo día de tratamiento antimicrobiano, se comenzó la infiltración profunda en días alternos del LP 1 ml en varios puntos de la lesión, la cura convencional se complementó con la aplicación local de 2-4 ml del lisado plaquetario en forma de cataplasma sobre la herida con la misma frecuencia, manteniéndose la terapia antimicrobiana.

El lisado se obtuvo de plaquetas autólogas, mediante donación realizada en el banco de sangre.

La producción del concentrado de plaquetas se realizó por los métodos establecidos internacionalmente, el PRP se separó de la sangre entera por centrifugación ligera y luego este se sometió a centrifugación rápida a mayores revoluciones por minuto.

Todo el procedimiento desde la recolección de la sangre entera, hasta la preparación del concentrado, se realizó a temperatura de 20 a 25°C. Se evitó en todos los casos el enfriamiento ya que puede producirse agregación plaquetaria y reducir el rendimiento de la preparación. La separación se efectuó dentro de las seis a ocho horas luego de la flebotomía. En el concentrado se dejó suficiente plasma, entre 50 a 70 ml con la finalidad de mantener el PH > 6.

Luego de obtenida la concentración de plaquetas se congelaron una hora y posteriormente se descongelaron 6 minutos (de tres a seis veces) para obtener un lisado homogéneo rico en factores de

crecimiento para proceder a su aplicación terapéutica (Yotsu, Hagiwara, Okochi, Tamaki, 2015).

Después de 15 días del uso del LP el paciente comenzó a evolucionar de forma favorable con disminución de la secreción por la herida, alivio del dolor, granulación de partes blandas, que llegaba a cubrir las estructuras óseas expuestas y desaparición de la fiebre (Figura 2).



*Figura 2.* Después de 15 días de tratamiento con lisado plaquetario Debido a la evolución clínica se dispuso a dar el alta hospitalaria a los 38 días del ingreso del paciente y después de 21 días de tratamiento con LP (Figura 3).

Se siguió el caso por consulta externa semanal por ocho frecuencias; luego quincenal por 30 días y mensual por dos meses al terminar su

rehabilitación. El paciente se reincorporó a su actividad social habitual a los 6 meses de ser tratado con el LP.



*Figura 3.* Evolución favorable del paciente al alta médica

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los concentrados de plasma rico en plaquetas (PRP) han sido utilizados en gran manera en la última década como complemento en las técnicas de regeneración de tejidos. Los autores que han empleado en el área clínica el LP aseguran que no existen riesgos de infección o transmisión de enfermedades y niegan la existencia de algún tipo de efecto indeseable.

La utilización de fibrina liofilizada y de la fibrina autóloga se ha utilizado desde hace décadas en los campos de la traumatología, la cirugía bucal y maxilofacial, con el fin de compactar y

realizar una función osteoconductiva en los procedimientos de colocación de injertos. En la década de los noventa, varios autores utilizaron los concentrados a base de plasma rico en plaquetas (PRP) en injertos orales y maxilofaciales, con el fin de obtener la fibrina de manera autóloga, activando el PRP con trombina bovina. Observaron que, además del beneficioso efecto osteoconductivo que aportaba la fibrina, existía un aporte de Factores de Crecimiento beneficioso para la curación ósea. (Collazo Álvarez, Collazo Marín, Boada, 2016)

Al inicio, los procedimientos de obtención de PRP partían de cantidades de sangre muy grandes (500 cc) que requerían de una aparatología especial y costosa que impedían la utilización en procedimientos ambulatorios. Además, en estos sistemas y en algunos sistemas ambulatorios, se utilizaba la trombina bovina para la activación que puede provocar rechazo inmunitario y aparición de coagulopatías. Su utilización es controvertida, por lo que no está difundido su uso (Plöderl, Strasser, Hennerbichler y Peterbauer-Scherb, 2018).

Existen publicaciones que exponen la utilidad por sus efectos cicatrizantes de este procedimiento y se han obtenido resultados alentadores, que han aportado evidencias científicamente válidas que acreditan la utilidad de su uso como técnica terapéutica en la práctica médica. Aunque este tipo de estudio no permite evaluar causalidad, en el caso que se reporta, el uso del LP parece haber influido en la reparación adecuada del tejido afectado, secundario a una fractura expuesta complicada, con una obtención accesible del producto y una forma de aplicación sencilla, que logra una recuperación anatómica y funcional de la región afectada y una incorporación del paciente a su actividad normal en un tiempo corto.

## CONCLUSIONES

Los resultados alcanzados evidencian la efectividad del uso del lisado plaquetario en el tratamiento de las lesiones graves producidas en los miembros inferiores, como alternativa sencilla al tratamiento convencional. El uso de este tratamiento es beneficioso, pues ante un caso con

fractura expuesta y lesiones infecciosas de partes blandas, la utilización del lisado plaquetario acelera el proceso de cicatrización y granulación de tejidos, de esta manera facilita la reincorporación del paciente a su vida social y laboral, al disminuir la estadía hospitalaria por esta afección, además de reducir en gran medida el riesgo de amputación y todo lo que esto conllevaría para el paciente y la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campbell, W.C., James, W. H. y Daniels, A. W. (2006). S. Terry Canale (Edit.) *Cirugía Ortopédica: Fractura Expuesta*. Vol. 1. (10ma ed.) Memphis, Tennessee.
- Carrillo Mora, P., González Villalva, A., Macías-Hernández, S., Pineda Villaseñor, C. (2018). Plasma rico en plaquetas. Herramientas versátiles de la medicina regenerativa. *Cirugía*, 81, 74-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66225686011>
- Collazo Álvarez, H., Collazo Marín, S., Boada, N. (2016). Factores de crecimiento plaquetarios en lesiones traumáticas óseas y pseudotumorales. *Rev Cubana HematolInmunolHemoter*, 25(1) Suppl. A1. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/hih/v29n3/hih13313.pdf>
- Hernández Ramírez, P. (2011). Medicina Regenerativa y aplicaciones de las células madre: Una nueva revolución en medicina. *Revista Cubana de Medicina*. 50(4), 338-40. Recuperado de [http://bvs.sld.cu/revistas/med/vol50\\_4\\_11/med01411.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/med/vol50_4_11/med01411.htm)
- Plöderl, K., Strasser, C., Hennerbichler, S., Peterbauer-Scherb, A. y Gabriel, C. (2018). Development and validation of a production process of platelet lysate for autologous use. *Platelets*, 22 (3), 204-209. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21158495>
- Yotsu, R.R., Hagiwara, S., Okochi, H., Tamaki, T. (2015). Case series of patients with chronic foot ulcers treated with autologous platelet-rich plasma. *Japanese Dermatological Association*, 42 (3), 288-295.

Recuperado de: [10.1111/1346-8138.12777/full](https://doi.org/10.1111/1346-8138.12777)  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/>

## ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 02-02-2020 Fecha de aceptación: 15-06-2020 Fecha de publicación: 6-7-2020

### ESTUDIO DE REGULARIDADES TEXTUALES EN TESIS DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS EN ELABORACIÓN

### STUDY OF THE TEXTUAL REGULARITIES IN THE WRITING PROCESS OF DOCTORAL THESES ON PEDAGOGICAL SCIENCES

Ramón Luis Herrera-Rojas <sup>1</sup>, Elena Sobrino-Pontigo <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Filológicas, Profesor Titular, Departamento de Español-Literatura, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correo: [rluis@uniss.edu.cu](mailto:rluis@uniss.edu.cu). ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2483-7193> <sup>2</sup> Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular, Departamento de Español-Literatura, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correo: [esobrino@uniss.edu.cu](mailto:esobrino@uniss.edu.cu). ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-985-2869>

---

#### ¿Cómo citar este artículo?

Herrera Rojas, R. L. y Sobrino Pontigo, E. (julio-octubre, 2020). Estudio de regularidades textuales en tesis de ciencias pedagógicas en elaboración. *Pedagogía y Sociedad*, 23 (58), 322-337. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1068>

---

#### RESUMEN

**Introducción:** Se sistematizan las observaciones realizadas durante más de quince años acerca de regularidades que se constatan en tesis doctorales de Ciencias Pedagógicas en elaboración, centradas en insuficiencias de carácter textual, organizadas desde el nivel fónico-fonológico hasta el del texto como totalidad. El **objetivo** es contribuir a la preparación de los doctorandos en la esfera del

discurso científico. **Métodos:** Se emplea una metodología de orientación cualitativa, sustentada en la observación participante y continuada, como un estudio de casos múltiples de los usos discursivos en las tesis, durante un tiempo prolongado, acompañada de los registros escritos correspondientes. El **resultado** es un inventario no exhaustivo de regularidades de escritura que afectan la calidad textual de las tesis, de posible utilidad como

herramienta de aprendizaje para los doctorandos y para sus tutores.

**Palabras clave:** disertación; escritura académica; tesis doctoral; texto científico

---

## ABSTRACT

The observations made over more than fifteen years about regularities that are found in the writing process of doctoral theses on Pedagogical Sciences are systematized. The study focuses on textual deficiencies, organized from the phonic-phonological level to the text as a whole. The **objective** is to contribute to the preparation of doctoral students in the field of scientific discourse. A qualitative **methodology** is used. The **result** is a non-detailed record of textual regularities that affect the textual quality of theses that could be used as a learning tool for doctoral students and their tutors.

**Keywords:** dissertation; academic writing; doctoral theses; scientific text.

## INTRODUCCIÓN

La tesis doctoral constituye el texto académico por excelencia y su origen se remonta a la Edad Media tardía, época en que aparecen y se desarrollan las universidades en Europa.

La peculiaridad de la tesis doctoral radica en su doble condición de informe de investigación y discurso para la obtención de un grado, lo que presupone una escritura sujeta a la lógica de la ciencia y al mismo tiempo a normas institucionales estrictas. Es decir, la tesis doctoral es un texto de naturaleza muy específica, cuya estructura y estilo responden al conjunto de funciones que le toca desempeñar en el ámbito de la academia.

La función comunicativa esencial de la tesis doctoral es exponer los resultados de una investigación de alto nivel, inserta en el debate científico en torno a un campo de estudios determinado, que se sustenta en una bibliografía que da cuenta del estado internacional de la disciplina correspondiente.

El doctorando no debe perder de vista que: La escritura, en la actividad de investigación, requiere un uso preciso del lenguaje que deje escasos márgenes para la imprecisión, la ambigüedad o la atribución de sentido y significado escasamente pertinentes, que conduzcan a una fuente de metodológico, epistemológico y de análisis de datos, entre errores diversos, por ejemplo, de orden teórico-conceptual, teórico- otros”

(Torres, Moreno y Jiménez, 2018, p. 3).

Por tanto, la tesis doctoral:

- Posee una macroestructura típica, estandarizada, que se expresa en un conjunto de partes ordenadas con reglas de exposición definidas para cada una de ellas.
- Presenta un estilo al que le son propios la exactitud terminológica; la ausencia de marcas idiolectales acusadas (escritura en primera persona, autorreferencias autorales, efusiones afectivas); la sólida coherencia entre sus partes y al interior de cada párrafo, epígrafe y capítulo, garantía de máxima claridad; la corrección fónica, morfosintáctica y léxico-semántica; la asunción de normas precisas para consignar referencias y asientos bibliográficos.

El presente estudio constituye una sistematización de numerosas revisiones de tesis en elaboración realizadas por los autores a lo largo de más de quince años, de modo que constituye un estudio de casos múltiples muy prolongado en el tiempo, lo que ha facilitado la determinación de problemas típicos. Las regularidades se han establecido sobre la

base del registro continuado de insuficiencias y errores de carácter específicamente textual, que no se creyó necesario cuantificar, pues el propósito de la labor emprendida es actuar como una guía orientadora para doctorandos y tutores. Se trata, entonces, de una herramienta de aprendizaje, más que de una indagación de índole lingüística o metodológica, aunque no se prescindiera de los referentes que aportan esas aludidas esferas del conocimiento.

## DESARROLLO

La exposición de regularidades que constituyen insuficiencias de orden textual se hará en forma de inventario ejemplificado y comentado, de acuerdo con los niveles de la lengua.

### Nivel fónico-fonológico

Cacofonías por excesiva reiteración léxica de determinados fonemas: “la situación de la educación de posgrado, de acuerdo con la función de tal órgano de dirección...”, “la teoría transaccional de la lectura manifestada en temas de tanto interés como...”.

No es precisamente en este nivel donde se descubre la mayor frecuencia de errores al estudiar la expresión escrita de los aspirantes, sino en su exposición oral en

talleres y otros espacios, en los que se aprecian a menudo pseudodislasias culturales (como el cambio de /r/ por /l/ al final de sílaba y palabra), geminaciones y guturizaciones improcedentes, falta de claridad en la pronunciación, problemas de entonación al leer, dificultades de ritmo en la emisión de la cadena hablada, entre otras.

Un caso especial lo constituye el desplazamiento de la sílaba tónica en determinadas palabras, que implica también un problema de índole léxico-semántica, pues como se sabe los niveles y planos de la lengua están interconectados. El ejemplo más elocuente es el del vocablo “estadio”, no aceptado en la norma culta del español, en lugar de **estadio**, sin acento en la í, que se ha escuchado incluso entre académicos dedicados profesionalmente a la investigación.

### Nivel morfosintáctico

En este nivel se han observado numerosos problemas, que pueden dar lugar a una subclasificación en aspectos como:

- Falta de concordancia entre las partes de la oración.
- Dificultades en la conjugación verbal.
- Mal uso de preposiciones.

- Pluralización incorrecta de determinados sustantivos.
- Empleo incorrecto de adjetivos en función adverbial.
- Alternancia indiscriminada en las formas de tratamiento.
- Correcciones en el empleo de “el mismo/la misma” como elementos anafóricos.
- Deficiente estructuración de las oraciones en el párrafo.

A continuación se comentan ejemplos particularmente representativos, según los mencionados aspectos.

Falta de concordancia entre las partes de la oración

Las dificultades más comunes ocurren en casos especiales como la concordancia entre las formas pronominales y los sintagmas en función de complemento indirecto: “se le aplicó una prueba pedagógica a los sujetos de la muestra”, en lugar de “se les aplicó” o entre el participio y los sintagmas que le anteceden: “se han podido detectar grandes dificultades motivado por”, en lugar de “motivadas por”, “esta problemática, dado por”, en sustitución de “dada por”. El adjetivo acorde suele generar errores como el siguiente: “Las tareas docentes acorde con

el objetivo” por “acordes”. La inmovilización del adjetivo presente en singular conduce a errores como “estaban presente en el taller de reflexión”, en vez de “estaban presentes”.

#### Dificultades en la conjugación verbal

En este rubro se destacan el muy frecuente mal uso de gerundios, sobre todo para indicar las consecuencias de acciones previamente ocurridas: “se aplicó el pre-experimento, lográndose los siguientes resultados” por “y se lograron” y el erróneo empleo del verbo haber impersonal en plural: “habían diez estudiantes con problemas de aprendizaje”, en lugar de había.

En el espacio lingüístico espirituano debe prestárseles una atención muy particular a las alteraciones de las desinencias del copretérito en la primera persona del plural del modo indicativo, en auténticos barbarismos como “habíanos”, “teníanos”, “estudiábanos”.

#### Mal uso de preposiciones

Las dificultades en cuanto al régimen preposicional ocurren por sustitución inadecuada, omisión o añadido, entre otras; y es uno de los fenómenos que más afean el estilo y revelan mayor falta de cultura y sensibilidad idiomática. Son ejemplos de lo anterior:

- Sustitución inadecuada: “producto a” por “producto de”, o mejor “debido a”, “a causa de”; “con relación a” por “en relación con”.
- Omisión: “los sujetos que se les envió la encuesta”, por “a los que se les envió”; “los otros trabajos que hemos hablado” por “los otros trabajos de los que hemos hablado”. Esta frecuente elipsis de las preposiciones a y de y del artículo, se constata hasta en disertaciones académicas y nada la justifica en la norma culta del idioma. Otro ejemplo común: “no se percataron que” por “no se percataron de que”.  
Un caso muy abundante de omisión, particularmente visible en los títulos, es la mención del sustantivo valor seguido sin nexos por otro sustantivo: “valor responsabilidad”, “valor patriotismo”, sintaxis que recuerda la de un no hispanohablante que comienza a hablar el español, en lugar de “valor de la responsabilidad”, “valor del patriotismo”.
- Añadido innecesario: “opinaron de que” por “opinaron que”, “no obstante a eso”, por “no obstante”, “a *grosso modo*” en lugar de “*grosso modo*”.

Pluralización incorrecta de determinados sustantivos.

Dos casos frecuentes son el chocante “educaciones”, de posible sustitución por “niveles educativos” y “bibliografías” ante “fuentes bibliográficas” o “bibliografía”, por tratarse de un sustantivo colectivo. El plural procedería si se refiriera al repertorio impreso o digital elaborado por especialistas acerca de un autor o un tema, como, por ejemplo, la *Bibliografía de la Literatura Infantil Cubana. Siglo XIX*, de Mercedes Muriedas.

Empleo incorrecto de adjetivos en función adverbial

Se manifiesta cada vez más, tal vez por influencia del español de Suramérica, en el uso de los adjetivos previo/previa, anterior y posterior, en frases como: “previo a la aplicación del experimento”, por “antes de” o “posterior a la etapa colonial”, por “con posterioridad a”, “después de”

Alternancia indiscriminada en las formas de tratamiento

Se observa en los cuestionarios de las encuestas y entrevistas, cuando se trata indistintamente a la persona interrogada de tú o usted. Puede aparecer en un punto: “Expresa con tus palabras” y en otro del mismo instrumento: “Diga por qué”.

Incorrecciones en el empleo de “el mismo/la misma” como elementos anafóricos

Se observa constantemente en las tesis el empleo de “el mismo/la misma, los mismos/las mismas”, como palabras que reiteran un sustantivo ya mencionado, esto es, en función anafórica, de forma muchas veces innecesaria. Un ejemplo: “Al concluir el pre-experimento se determinaron las regularidades que se habían producido durante el desarrollo del mismo”. La sustitución del elemento anafórico por el posesivo su favorece una sintaxis más fluida y elegante.

Al respecto escribió el filólogo español Fernando Lázaro Carreter:

Se detuvo un coche y descendieron dos enmascarados del mismo: ¿no es un modo novísimo de hablar y de escribir? ¡Admirable apogeo de el mismo, la misma, los mismos y las mismas! Decir que «descendieron dos enmascarados» nada más —porque resulta evidente que es del coche de donde bajaron— parecería tosco a quienes creen que, para expresarse en público, hay que montárselo largo y engolado” (2005, p. 310).

Deficiente estructuración de las oraciones en el párrafo

La compleja sintaxis del párrafo se afecta por insuficiencias como:

- Falta de relación lógica entre unas oraciones y otras.
- Empleo excesivo o incorrecto de oraciones subordinadas que genera incoherencia, oscuridad y ambigüedad.
- Excesiva extensión, que tiende a complicar la estructura y a perjudicar la comprensión.
- Omisión de conectores.
- Mal uso de la conjugación verbal.
- Defectuosa puntuación. Poco uso del punto y seguido y del punto y coma.

Son ejemplos reales muy típicos de algunos de los problemas sintácticos anteriores, los cuales se observan en los párrafos siguientes:

“Existe la campaña contra el hábito de fumar que conspira contra las exportaciones, por otra parte las exigencias y aceptación de los consumidores, esto se contrarresta con la búsqueda de tecnologías que hagan a este cultivo menos agresivo y nocivo a la salud humana y al medio ambiente”.

Nótese que solo se emplea la coma como signo de puntuación, lo que afecta la jerarquización y claridad de los enunciados;

que faltan conectores y cómo se comienzan ideas sin continuidad, lo que torna confusa la exposición.

“Analítico-sintético: facilitó el acceso a una interpretación detallada de las fuentes teóricas y prácticas relacionadas con la situación problemática, las relaciones que existen y los datos analizados ofrecieron los métodos y técnicas aplicadas”.

En el párrafo anterior faltan conectores como “a las” después de “problemáticas” y la última oración contiene una ruptura lógica que vuelve el texto ininteligible.

“En este sentido, los estudiantes, sin el empleo adicional de recursos, pueden entrenarse y les permite mejorar su aprendizaje a corto plazo”.

Véase cómo de nuevo la omisión de “lo que”, antes de “les permite” afecta la cohesión entre las ideas y dificulta la comprensión de lo leído.

### **Nivel lexical-semántico**

El señalamiento de errores en ocasiones se limita a este nivel por ser el más visible y el que provoca mayores rechazos ante gazapos de diversa naturaleza, entre los que se encuentran:

- Uso de registros léxicos impropios del estilo de una tesis doctoral.
- Proliferación e inexactitud terminológicas.

- Repeticiones innecesarias de sustantivos y otras partes de la oración.
- Empleo de verbos pobres y otros comodines lingüísticos.
- Improperiedad semántica de palabras y frases.
- Cacografías diversas.
- Deficiencias en las definiciones.
- Empleo inadecuado de lenguaje metafórico.

A continuación se expresan ejemplos o se comentan diferentes aspectos antes enumerados:

Uso de registros léxicos impropios de una tesis doctoral.

La tesis demanda el empleo de un vocabulario perteneciente a la norma culta del idioma —de la variedad cubana del español— y de una terminología científica rigurosamente controlada. El deslizamiento de rasgos del registro académico oral e incluso del coloquial, no académico, se observa en referencias a “Educación” por el “Ministerio de Educación”, a “los pioneros” por “la Organización de Pioneros José Martí”, en la cansona repetición del título de Doctor delante del nombre de autores referenciados y en frases descuidadas como “se le da salida en la clase” por “se le ofrece tratamiento didáctico”.

Proliferación e inexactitud terminológicas.

Se manifiesta en el empleo de múltiples términos similares para designar el mismo concepto o en el uso de voces no científicas o no pertinentes en un determinado contexto. Por ejemplo: el empleo, como supuestos sinónimos en una misma tesis, de “hábito de lectura”, “necesidad de la lectura”, “costumbre de la lectura”, “práctica lectural”.

Repeticiones innecesarias de sustantivos y otras partes de la oración.

Es quizás el error más común y ocurre por descuido o pobreza léxica. Va, desde la reiteración excesiva de partículas como que hasta de sustantivos, verbos, adverbios y adjetivos, a pesar de que estos últimos deben usarse con especial tino en el estilo científico. A veces la repetición de términos es necesaria, pues si la sinonimia en general nunca es totalmente completa, en el lenguaje de la ciencia, en sentido estricto, no existen los sinónimos. No obstante, siempre deben buscarse variantes textuales que eviten el abuso de determinadas palabras.

Empleo de verbos pobres y otros comodines lingüísticos.

Se les llama verbos pobres o fáciles a aquellos que por ser de uso muy general provocan imprecisiones conceptuales o inelegancias de estilo. Entre ellos se reiteran: “dar”, “tener”, “ir”, “ver”, “decir”, “estar”, “hacer”, “poner”, entre otros. Son

ejemplos de oraciones con este tipo de verbos: “Este fenómeno se da por”, en lugar de “Este fenómeno es causado o provocado por”, “En esta etapa vamos a ver que”, por “En esta etapa se observa o se constata que”.

Entre los comodines más socorridos, y a la vez menos expresivos, aparte de la clásica “cosa”, el obsesivo “tema”, el suramericano “acá”, los fatigosos “un poco que”, “nada” y “en este minuto”, pertenecientes al discurso oral, se encuentran “actividad”, “usuario”, “proceso”, “fenómeno” y “espacio”.

Impropiedad semántica de palabras y frases.

Corresponden al léxico general y se observan en la confusión entre parónimos como sección/sesión; en términos que se usan en una acepción que no se corresponde con la del diccionario, como el maltratado “tácito”, que se emplea por algunos en lugar de sus antónimos “explícito” o “manifiesto”; en fraseologismos como “dar al traste”, usado como sinónimo de provocar o causar en sentido general, olvidando su contenido semántico asociado a la destrucción, el fracaso, la derrota, etc.

El caso más común y más a la moda de impropiedad léxico-semántica —quizás en vías de aceptación— lo constituye el verbo “tributar”, que según el diccionario significa pagar un impuesto o tributo o manifestar sumisión u homenaje y que en el argot

intelectual ha devenido sinónimo de “contribuir” o “aportar”, no sin violentar su naturaleza de verbo transitivo, es decir, que exige la compañía de un complemento directo.

Cacografías diversas

Las comúnmente llamadas faltas de ortografía son múltiples y variadas y se generan tanto por incultura idiomática como por la desmesurada confianza en los correctores de las computadoras, aún tan incapaces que no pueden distinguir los usos por el contexto en el caso de los homófonos.

Deficiencias en las definiciones

El campo de estudios de las definiciones conduce a un complejo entramado de temas que van desde la epistemología, la lógica y la metodología hasta la lexicología. Al respecto cabe señalar, en brevísima síntesis:

- Un nuevo término surge por necesidad de la práctica o de la propia ciencia y no debe inventarse *ex profeso* como mera tarea académica.
- La proliferación de términos intrascendentes es contraria a la lógica de la ciencia.
- Una definición se despliega según una técnica básica que consta de dos partes, a las que son inherentes la capacidad de síntesis, la

abstracción generalizadora, la claridad y la sencillez. Tales partes son: a) la adscripción de lo definido a una categoría de mayor amplitud semántica expresada mediante un sustantivo. Por ejemplo: “Comprensión de textos: proceso [...]”; b) la enunciación de los rasgos, elementos o características esenciales que otorgan identidad propia a lo definido y lo diferencian de conceptos afines.

Como refiere Ortiz-Ocaña: “las nociones y conceptos por sí solos no conforman una teoría. La teoría emerge cuando las nociones, conceptos y categorías se entrelazan formando una configuración conceptual comprensiva” (2018, p. 7).

En ocasiones el aportar un ejemplo esclarece grandemente la definición.

Una dificultad frecuente en las definiciones es la repetición de lo definido en la definición, que recibe el nombre de tautología, en ejemplos como el siguiente: “La comprensión es lingüísticamente la acción de comprender [...]”

Cuando se formulan definiciones nuevas debe expresarse el camino transitado para llegar a ellas y las fuentes empleadas, de modo que pueda apreciarse lo realmente novedoso existente en el texto resultante.

Como suele partirse de la etimología de la palabra y de su significado de base, no

deben tomarse como fuentes cualesquiera diccionarios. Para el origen del vocablo es recomendable acudir a obras especializadas como el *Diccionario etimológico*, de Joan Corominas y para las definiciones generales al *Diccionario de la lengua española* (DLE), al *Diccionario panhispánico de dudas* o a otros de reconocido prestigio como el *Diccionario de uso del español*, de María Moliner.

Empleo de lenguaje metafórico

Aunque las imágenes poéticas no son privativas de la literatura y grandes científicos sociales como Carlos Marx las emplearon magistralmente (Silva, 2007), su presencia se explica mayormente en textos cercanos al ensayismo. Lejos de aportar una penetración en las esencias de lo investigado, como logra el autor de *El Capital* al hablar de “fetichismo de la mercancía” o al intento de “tomar el cielo por asalto” por los combatientes de la Comuna de París, muchas veces el recurrir a metáforas o símiles es síntoma en las tesis de vaguedad y confusión de pensamiento.

Aunque no depende del trabajo del aspirante, vale la pena tratar aquí un fenómeno de índole léxica generado por el intento, por parte de determinados tutores u órganos de dirección académica, de prohibir determinadas palabras en razón de su supuesta impropiedad semántica a la luz

de la ciencia pedagógica. Se trata casi siempre de vocablos de uso muy generalizado, legitimados por una larga tradición.

El ejemplo más llamativo, motivo de inquietud para muchos aspirantes, fue el de desterrar el uso de “alumno” según ciertos argumentos de orden etimológico, es decir, de los significados que ha poseído la palabra en sus orígenes y su devenir.

La explicación de que el prefijo “a”, que denota desposesión, acompañado de la raíz “*lumnus*” asociaría el término alumno a “falta de luz”, es totalmente insatisfactoria, pues tal suposición mezcla las lenguas griega y latina y “*lumnus*” no significa luz en el idioma en que hablaban los romanos.

Por el contrario, como han esclarecido los lingüistas, y aquí se abrevia la explicación para no entrar en detalles muy especializados, alumno deriva del verbo *alere*, que significa alimentar, lo cual, mediante una extensión de carácter figurado, convierte en muy apropiado su empleo, en el sentido de nutrir espiritualmente, reclamo de la pedagogía humanista de todos los tiempos.

### **Nivel textual**

La coherencia entre las partes de la tesis y entre los párrafos al interior del epígrafe o capítulo, es un componente esencial de la estructura discursiva.

Son exigencias básicas de dicha coherencia:

- El logro de una relación lógica entre unos párrafos y otros, mediante los procedimientos existentes para el desarrollo de las ideas.
- La enunciación, al comienzo de las partes de la tesis, del contenido que se desplegará en cada una estas.
- La elaboración de párrafos de enlace o transición que relacionen lo ya tratado con las nuevas ideas.
- La formulación de conclusiones parciales al final de cada capítulo.
- La elaboración de conclusiones generales, en correspondencia con las tareas de investigación, que conjuguen el más alto nivel de abstracción generalizadora con la capacidad de síntesis, la precisión y la diafanidad expositiva.

Son elementos que afectan la estructura textual:

- El comienzo de la tesis mediante párrafos estereotipados, repletos de obviedades e ideas superfluas, al estilo de: “En la sociedad actual, caracterizada por el vertiginoso avance científico-técnico, es una necesidad el desarrollo de las ciencias de la educación [...]”

No puede perderse de vista que la tesis se escribe para comunicar un mensaje capaz

de despertar el interés desde la primera línea, por su pertinencia, novedad, espíritu polémico y riqueza conceptual.

- La repetición de citas y referencias casi idénticas de determinados autores en muchas tesis, tal es el caso de las menciones a Vygotsky o a otros autores más recientes, de los que se exponen una y otra vez fragmentos completos (citados o parafraseados), con independencia del tema que se trate.
- La limitada explicación de las contribuciones o aportes novedosos, principalmente de carácter teórico, que se realizan mediante la tesis. Es una constante en los diferentes talleres, y hasta en los actos de predefensa y defensa, la crítica a esta insuficiencia. Si bien ella tiene su principal causa en fallas epistemológicas, no es menos cierto que la pobre exposición escrita de las ideas es un factor que atenta contra la calidad de este aspecto de importancia cardinal.

En el discurso científico y en particular, de las tesis doctorales, el escritor “[...] se muestra [...] como alguien que es capaz de aportar a su comunidad, que domina los conocimientos de su disciplina, que puede emitir juicios, que es capaz de contradecir investigaciones previas, etc.” (Meza y

Rivera, p. 5). Es decir, la novedad de la tesis a partir de sus contribuciones debe ser comprendida por el lector de manera suficiente.

- Las reiteraciones en la exposición del contenido al consignar ideas muy similares en diferentes capítulos de la tesis. Suele observarse al contrastar el contenido del capítulo de fundamentación teórica con la parte en que se expone la propuesta de solución al problema científico (estrategia, modelo, concepción u otras).
- La falta de síntesis que alarga innecesariamente la tesis y afecta su legibilidad. Resultan una lectura particularmente ardua las largas exposiciones colmadas de cifras, porcentajes, etc., de los análisis de resultados, que pueden presentarse, por diversas vías, de modo más claro y atractivo.
- Las autovaloraciones elogiosas, totalmente fuera de lugar en el estilo académico, en expresiones como: “Se ofrece un resultado de alto valor científico, en el que se ha investigado con profundidad y rigor”.
- Las incongruencias entre las referencias y la bibliografía, pues en ocasiones se mencionan autores en

las primeras que luego no aparecen en las segundas.

- La falta de uniformidad en el empleo de la norma para las referencias bibliográficas, al no mantener el mismo orden y la misma puntuación en los asientos a lo largo de la tesis o al mezclar varias normas de forma indiscriminada.
- El olvido de que en cualquier estilo, para consignar las referencias y la bibliografía, los títulos de libros y de publicaciones seriadas se escriben siempre en caracteres en cursiva o itálica.
- La interrupción de la fluencia normal del párrafo mediante paréntesis incorrectamente intercalados. Este fenómeno puede haber surgido como una equivocada interpretación del estilo bibliográfico de la *American Psychological Association* (APA), que no expresa tal norma ni la ejemplifica en sus sucesivas versiones. Nada justifica que se afecte la sintaxis y consecuentemente la lectura en un caso como el siguiente:

“Según (Pérez Arlanza, 2012) específicamente [...]”. El proceder correcto es desplazar el paréntesis de apertura y colocarlo delante de la fecha y trasladar la

coma, si se cree necesario, hasta la posición posterior a la cifra.

Una situación similar a la anterior, pero todavía más confusa, se ha observado últimamente en finales de oraciones o de párrafos, como se aprecia en el ejemplo que se consigna a continuación:

“[...] docente-educativo Irisarri (2018, p. 15)”. Como se observa, por no abrir el paréntesis antes del apellido se comete un grave error de puntuación y de sintaxis, con la consecuente afectación de la coherencia del texto.

### **Una propuesta de herramienta de trabajo**

Con el fin de guiar los procesos de la escritura de las tesis, sobre todo los de autocorrección por los doctorandos y de corrección por los tutores, se propone un conjunto de dimensiones e indicadores, de índole lingüística, de posible utilidad para unos y otros.

La propuesta, que se sustenta en las reflexiones y los ejemplos precedentes, aparece a continuación:

Dimensión 1. Nivel fónico-fonológico. (Sonoridad de las palabras).

1.1 Eufonía del texto. (Ausencia de repeticiones desagradables al oído).

1.2 Acentuación adecuada de las palabras según la sílaba tónica.

Dimensión 2. Nivel morfosintáctico. (Estructura de las palabras y relación

de estas en la oración y de las oraciones en el párrafo).

2.1 Concordancia entre sustantivo y adjetivo, sujeto y verbo, forma pronominal y complemento.

2.2 Empleo de la conjugación verbal.

2.3 Empleo de las partes de la oración (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, etc.) según sus correspondientes funciones gramaticales.

2.4 Uso de preposiciones.

2.4 Estructura interna de las oraciones.

2.5 Relación de las oraciones en el párrafo.

Dimensión 3. Nivel léxico-semántico. (El vocabulario y sus significados).

3.1 Empleo del registro verbal correspondiente al texto científico de índole académica.

3.2 Uso de la terminología científica.

3.3 Empleo de las palabras del léxico general según su exacto significado.

3.4 Ortografía. (Uso de grafías y signos de puntuación).

3.5 Calidad de las definiciones de conceptos.

Dimensión 4. Nivel textual. (Estructura del texto en su integralidad).

4.1 Coherencia de los párrafos entre sí y de las diferentes partes o capítulos en la totalidad de la tesis.

4.2 Calidad de las conclusiones parciales y finales como síntesis generalizadoras del contenido.

4.3 Uniformidad en la norma empleada para consignar citas y referencias y para elaborar la lista bibliográfica general.

4.4 Factores que contribuyen a estimular el interés del lector y favorecen la legibilidad.

4.5 Calidad de la argumentación de los resultados y aportes de la tesis, sobre todo de la precisión de sus aspectos novedosos en el contexto de su campo investigativo.

## CONCLUSIONES

La escritura de tesis es una tarea difícil, que pone a prueba la cultura integral del aspirante, de la que forman parte imprescindible sus capacidades de comunicación en el ámbito del texto científico.

No se ha intentado una lista exhaustiva de insuficiencias, sino un acercamiento a un tema en el que no abundan los estudios publicados. Si se genera el debate en torno a la textualidad de las tesis doctorales de Ciencias Pedagógicas se lograría el principal objetivo que se han trazado los autores.

La tesis demanda de un minucioso trabajo de revisión textual durante su proceso de conformación, que comprende la capacidad de autodiagnóstico y mejora del aspirante y la labor atenta y exigente del tutor. La

experiencia demuestra que no basta con intercambiar oralmente con el autor o la autora de la investigación o revisar determinadas partes: al igual que como se procede con un libro antes de ser publicado, la tesis necesita una labor de corrección palabra por palabra y estructura por estructura.

Cuba es una tierra de grandes educadores que a la vez han escrito sobre la formación del ser humano con notable brillantez de estilo: Varela, Luz y Caballero, Varona, la cumbre insuperable de José Martí, Camila Henríquez Ureña, Raúl Ferrer, Elías Entralgo... son parte de un patrimonio que debe mantenerse vivo, aun con las constricciones de escritura que establece una tesis.

Un remedio eficaz para las limitaciones actuales podría ser la lectura cuidadosa de esos grandes autores del pasado, como los antes aludidos, o de académicos nacionales del presente, que unen la audaz profundidad de pensamiento y la maestría en el arte de la palabra. El nutrirse intelectualmente de revistas como la cubana *Temas*, puede ser una vía eficaz para adquirir, por ósmosis orientadora, modelos de escritura caracterizados por su paradigmática calidad.

Desde la sonoridad de la palabra escrita hasta la compleja macroestructura de la tesis como texto de naturaleza y

requerimientos muy especiales, se ponen a prueba el dominio de una estrategia discursiva que debe aunar claridad y precisión conceptuales y terminológicas; corrección estilística que no excluye la elegancia; trabada coherencia en el seno del párrafo, entre varios de estos en el epígrafe o capítulo, y en general entre todas las partes componentes; ausencia de errores de sintaxis y de ortografía; así como búsqueda de recursos que estimulen el interés y propicien la lectura.

En la tesis doctoral no basta tener qué decir, es indispensable saber cómo decirlo; lo cual demanda acciones de formación permanente que impliquen a tutores y a aspirantes, en una voluntad de transmitir los resultados del quehacer científico en el área pedagógica como un acto de creciente excelencia comunicativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lázaro Carreter, F. (2005). *El dardo en la palabra*. Madrid, España: Editorial Galaxia Gutenberg.

Meza Paulina y Bárbara Rivera. (2018). La comunicación del conocimiento propio en tesis: variación entre grados académicos en la sección desarrollo teórico. *Revista de Lingüística Teórica Aplicada*, 56 (1). Recuperado de

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000100115>

Ortiz-Ocaña, A. (2018). La configuración de la tesis doctoral. Su estructura, redacción, defensa y publicación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13415707800>

Silva, L. (2007). *El estilo literario de Marx*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Ipasme.

Torres-Frías, J. C. et al. (2018). Aportes de lectores y lectoras de tesis doctoral como mediación pedagógica en la formación de personas investigadoras. *Revista Educación*, 42 (1). Universidad de Costa Rica.

**AUTOEVALUACIÓN BASADA EN EL CRITERIO ACADEMIA, CARRERA: BIOQUÍMICA Y FARMACIA, UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA (2016-2017)**

**SELF-ASSESSMENT BASED ON THE ACADEMY CRITERIA: BIOCHEMISTRY AND PHARMACY DEGREE COURSES, TECHNICAL UNIVERSITY OF MACHALA (2016-2017)**

Ingrid Márquez-Hernández<sup>1</sup>, Wilson J. Rojas-Preciado<sup>2</sup>, Thayana del C. Nuñez-Quesada<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias Farmacéuticas, Máster en Química Farmacéutica, Doctora en Ciencias Farmacéuticas, Docente Ocasional I, Universidad Técnica de Machala, Ecuador. Correo: [imarquez@utmachala.edu.ec](mailto:imarquez@utmachala.edu.ec) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1629-6657>. <sup>2</sup> Ingeniero Agrónomo, Máster en Educación Superior, Profesor Auxiliar, nivel 2, grado 2, Universidad Técnica de Machala, Ecuador. Correo: [wrojas@utmachala.edu.ec](mailto:wrojas@utmachala.edu.ec) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1614-698X>. <sup>3</sup> Bioquímica Farmacéutica, Máster en Gerencia en Salud para el Desarrollo Local, Profesor Auxiliar, nivel I, grado I, Universidad Técnica de Machala, Ecuador. Correo: [tnunez@utmachala.edu.ec](mailto:tnunez@utmachala.edu.ec). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9872-9005>

---

**¿Cómo citar este artículo?**

Márquez Hernández, I., Rojas Preciado, W. J. y Núñez Quesada, T. del C. (julio-octubre, 2020). Autoevaluación basada en el criterio academia, carrera: bioquímica y farmacia, universidad técnica de Machala (2016-2017). *Pedagogía y Sociedad*, 23 (58), 338-361. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/881>

---

**RESUMEN**

**Introducción:** La evaluación constituye un mecanismo a partir del cual las universidades rinden cuentas y garantizan el mantenimiento de la calidad en sus servicios.

**Objetivo:** El presente trabajo tiene como objetivo analizar los resultados

obtenidos, para el criterio Academia durante el período 2016-2017, en la carrera de Bioquímica y Farmacia de la Universidad Técnica de Machala.

**Métodos:** para esto se aplicaron instrumentos de autoevaluación desarrollados para el establecimiento

de pautas a seguir en el logro de una mejora continua.

**Resultados:** Para la definición de elementos esenciales de los estándares se tomó como referentes, el modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras presenciales y semipresenciales de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador (Versión 2.0), el modelo de evaluación institucional y la Norma Internacional ISO 9001:2015.

**Conclusiones:** El estudio permitió: realizar un análisis integrador desde el punto de vista de la presencia o no de evidencias, en base a los estándares y las funciones de utilidad que establece el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Ecuador; detectar las principales falencias de cada uno de los indicadores y proponer políticas de mejoramiento para elevar los resultados y el trabajo de la carrera por la excelencia universitaria.

**Palabras clave:** autoevaluación de carreras; bioquímica; criterio academia, farmacia, universidad técnica de Machala.

**Introduction:** The assessment is a mechanism by which universities are accountable and guarantee the maintenance of quality in their services.

**Objective:** This paper aims to analyze the obtained results concerning the Academy criteria during the 2016-2017 period, in the Biochemistry and Pharmacy degree courses of the Technical University of Machala,

**Methods:** through the application of self-assessment instruments developed to establish guidelines for the achievement of a progressive improvement.

**Results:** The standard assessment model of the face-to-face and blended learning environment of degree courses in the Universities and Polytechnic Schools of Ecuador (Version 2.0), as well as the institutional assessment model and the International Standard ISO 9001:2015 were taken as references for the definition of essential elements of the standards.

**Conclusions:** The study allowed: to carry out a comprehensive analysis concerning the presence or not of evidence, based on the standards and useful functions established by the Council of Higher Education in

---

## ABSTRACT

Ecuador for the Assessment, Accreditation and Quality Assurance; to detect the main shortcomings of each of the indicators and to propose policies to achieve better results and lead the pursuit of university excellence.

**Keywords:** degree course self-assessment; academia criteria; biochemistry and pharmacy; university of Machala.

---

## INTRODUCCIÓN

Las universidades deben estar a tono con lo que las sociedades requieran para poder satisfacer estos requerimientos, a partir de la formación de profesionales idóneos y pertinentes. La sociedad es dinámica, solo el análisis de cómo son las tecnologías que manejan los estudiantes actualmente en comparación con la que manejaban, por ejemplo, la generación de los años 80, esclarece y demuestra tal afirmación (Arechavala Vargas y Sánchez Cervantes, 2017). Desde el punto de vista económico, han existido enormes transformaciones, estas van desde las propias actividades que se

desarrollan, hasta quienes participan en ellas. Esta constante transformación de la sociedad, requiere e insta a que las universidades mantengan un permanente proceso dinámico de transformación (Arechavala Vargas y Sánchez Cervantes, 2017).

La calidad en la educación y particularmente en la Educación Superior, ha sido un tema de interés desde hace ya varios años. Esto ha conllevado a la necesidad de realizar procesos de evaluación de las carreras y las universidades de manera constante, de modo que se pueda garantizar a la sociedad, profesionales con una adecuada formación y un eficiente uso de los recursos. La evaluación constituye, entonces, un mecanismo a partir del cual las universidades rindan cuentas y garanticen el mantenimiento de la calidad en sus servicios. Como en cualquier proceso evaluativo se requieren parámetros que permitan emitir criterios y valoraciones. Estos contemplan diferentes dimensiones, aspectos curriculares y organizativos dentro de la educación superior (Torres Salas, García Rojas y Alvarado Arguedas, 2018).

Desde hace algunos años, Ecuador se sumó a este quehacer, con vistas a garantizar y mejorar la calidad de sus universidades. En la actualidad, los procesos de evaluación se encuentran liderados por el CEAACES (Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior). Mediante este proceso se trata, además de lograr el mejoramiento de la educación superior en el país, comparar raseros de calidad entre carreras semejantes pertenecientes a diferentes centros de educación superior (CEAACES, 2015a).

Tomando lo anterior como base, la Universidad Técnica de Machala, a través de la Dirección de Evaluación Interna y Gestión de la Calidad, desarrolla de manera sistemática procesos de autoevaluación de sus carreras, los cuales permiten detectar las deficiencias que presentan cada una de ellas y establecer políticas para su mejoramiento. (Navarro, 2007).

El presente trabajo tiene como objetivo general analizar los resultados obtenidos para el criterio Academia durante el período mayo 2016-febrero 2017 en la carrera de Bioquímica y Farmacia de la

Universidad Técnica de Machala, a través de la aplicación de instrumentos de autoevaluación desarrollados para el establecimiento de pautas a seguir en el logro de una mejora continua.

## **MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES**

Hasta el año 2017, en Ecuador se disponía de modelos de evaluación específicos para cuatro carreras: Medicina, Derecho, Odontología y Enfermería. Las demás carreras se debían acoger a la Disposición General Primera del Reglamento para los procesos de autoevaluación de las instituciones, carreras y programas del sistema de educación superior (2014) (CEAACES, 2014), el cual estipula que: “para la ejecución del proceso de autoevaluación, mientras no existan modelos de evaluación específicos de carreras o programas, se deberán considerar los modelos genéricos aprobados por el CEAACES” (CEAACES, 2014, p. 7).

El modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras presenciales y semipresenciales de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador (versión 2.0)

(CEAACES, 2015b), constituye el documento base a partir del cual se desarrollan las evaluaciones y las autoevaluaciones dentro de las carreras. Este modelo tiene como basamento cinco criterios generales para evaluar en una carrera: Pertinencia; Plan curricular; Academia; Ambiente institucional y Estudiantes. Los cinco criterios se desglosan en varios subcriterios que se separan en 38 indicadores (CEAACES, 2015b).

Los indicadores representan propiedades particulares que pueden ser calificados en función de los estándares de evaluación. Ellos muestran cualidades que se ansían en el desarrollo de los procesos, su secuenciación, la factibilidad de recursos, y los resultados alcanzados (Véliz, 2018).

Los indicadores pueden ser cualitativos o cuantitativos. Los primeros se evalúan a partir los estándares de calidad definidos en el modelo, "por medio de proposiciones afirmativas, que establecen un conjunto de cualidades que deben cumplir las instituciones de Educación Superior, para asegurar un nivel de calidad deseable" (CEAACES, 2015a, p. 3). Los indicadores cuantitativos se

obtienen a partir de fórmulas matemáticas. Una vez realizado el cálculo por parte de los evaluadores, se confrontan los resultados a partir de la aplicación de las funciones de utilidad diseñadas y actualizadas sistemáticamente por parte del CEAACES (2015c). De esta forma, se realiza de manera más exacta la evaluación respecto al estándar de calidad que se espera para ese indicador y se evalúa a partir de la combinación de ambos criterios (CEAACES, 2015a).

El criterio Academia evalúa a los profesores de la carrera, responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y vinculación. Ellos deben tener la preparación necesaria para cumplir todas las responsabilidades curriculares de la carrera. Este criterio representa el 25 % del total de puntos de la evaluación de la carrera, siendo el que más aporta desde el punto de vista cuantitativo.

En particular, el criterio Academia se evalúa a partir del análisis de 3 subcriterios (CEAACES, 2015). Los tres subcriterios que evalúa el criterio Academia, se definen como:

- Calidad docente (C1): "evalúa la experiencia en el ejercicio

profesional, en producción científica/académica, así como la formación académica del cuerpo docente de la carrera” (CEAACES, 2015b, pág. 20).

- Dedicación (C2):  
Evalúa la dedicación del profesor con la carrera o la institución, tomando en cuenta los principales tipos de dedicación. Se refiere a las horas semanales de trabajo que el profesor destina a la carrera o a la IES (Institución de Educación Superior) (CEAACES, 2015b, p. 24).
- Producción académica (C3):  
“evalúa la producción *per cápita* de artículos o trabajos científicos de los profesores/investigadores de la carrera” (CEAACES, 2015b, p. 30).

Estos tres subcriterios, según CEAACES, 2015, se evalúan a partir del análisis de 10 indicadores (la mayoría de ellos cuantitativos): Afinidad Formación Posgrado (C1.1); Actualización científica y/o pedagógica (C1.2); Titularidad (C1.3); Profesores de TC (tiempo completo), MT (medio tiempo), TP (tiempo parcial) (C2.1); Estudiantes por

profesor (C2.2); Distribución horaria (C2.3); Producción académico-científica (C3.1); Producción regional (C.3.2); Libros o capítulos de libros (C3.3) y Ponencias (C3.4).

La descripción exhaustiva de los 10 indicadores se detalla en el modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras presenciales y semipresenciales de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador (versión 2.0) (CEAACES, 2015b).

El artículo. 7 del Reglamento para los procesos de autoevaluación de las instituciones, carreras y programas del Sistema de Educación Superior del Ecuador estipula, que los centros de Educación Superior deben conformar una comisión que desarrolle los procesos de autoevaluación interna y trabaje de manera coordinada con el CEAACES. La misma será responsable, además, de las directrices a tomar para la mejora continua (CEAACES, 2014).

## METODOLOGÍA EMPLEADA

El presente trabajo recoge los resultados de la autoevaluación (criterio Academia) realizada a la carrera de Bioquímica y Farmacia de

la Universidad Técnica de Machala, durante el curso mayo 2016 - febrero 2017. La autoevaluación enmarca dos períodos académicos en los cuales se divide el curso; mayo-septiembre y octubre-febrero.

El referente principal para este proceso fue el Modelo Genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras presenciales y semipresenciales de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador (Versión 2.0), propuesto por el CEAACES (CEAACES 2015b). Para la definición de elementos esenciales de los estándares cualitativos se tomó como referentes, además del modelo genérico, el modelo de evaluación institucional y la Norma Internacional ISO 9001:2015 (Van den Berghe, 1998, CEAACES, 2015b, Gómez, 2015)

El criterio Academia se evaluó a partir del análisis de 3 subcriterios y 10 indicadores, que interaccionan tal y como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1: Subcriterios e indicadores del criterio Academia.

Calidad docente (C1)	Dedicación (C2)	Producción académica (C3)
Afinidad Formación posgrado (C1.1)	Profesores de TC (tiempo completo), MT (medio	Producción académico-científica (C3.1)

	tiempo), TP (tiempo parcial) (C2.1)	
Actualización científica y/o pedagógica (C1.2)	Estudiantes por profesor (C2.2)	Producción regional (C3.2)
Titularidad (C1.3)	Distribución horaria (C2.3)	Libros o capítulos de libros (3.3) Ponencias (C3.4)

Fuente: *Elaboración propia, 2019.*

Los indicadores evaluados fueron de dos tipos: cualitativos y cuantitativos. En los indicadores cuantitativos, los estándares constituyeron funciones matemáticas que representaron el desempeño de la carrera. Los valores obtenidos a partir de los cálculos (entre 0 y 1), se extrapolaron a las funciones de utilidad establecidas por el CEAACES (CEAACES, 2015c). “El valor 0 significa un cumplimiento nulo del estándar y 1 corresponde a un cumplimiento satisfactorio” (CEAACES 2017).

Los indicadores cualitativos, por su parte, correspondieron a proposiciones que definen las cualidades deseables (Modelo CEAACES) y permitieron contrastar las características observadas en la carrera. Para la valoración de los indicadores cualitativos se

establecieron los siguientes niveles (CEAACES, 2017a):

- Deficiente (0) o no alcanza el estándar: Se constatan deficiencias medulares que no permiten el adecuado cumplimiento de los objetivos y/o la información que presentan no hace posible un análisis adecuado.
- Poco satisfactorio (0,35): En este caso también se considera que no se alcanza el estándar. Al igual que en el caso anterior, existen deficiencias graves que imposibilitan el cumplimiento de los objetivos. La diferencia estriba en que es posible implementar procesos que contribuyan a lograr su cumplimiento.
- Cuasi satisfactorio (0,7): Las debilidades que presenta no son medulares y pueden ser solucionadas mediante la conclusión de medidas ya impuestas o su mejoramiento.
- Satisfactorio (1): Cumple el estándar.

Para disminuir la subjetividad en la evaluación del indicador cualitativo del criterio (Distribución Horaria (C2.3)),

además de los estándares, se introdujeron elementos fundamentales, que desagregaron y caracterizaron con mayor detalle el objeto de evaluación. Estos representan características esenciales que debía tener la carrera en referencia al indicador evaluado y su elaboración se desarrolló por parte del ingeniero Wilson Rojas, director de evaluación interna y gestión de la calidad y coautor de este trabajo y se aplicó en las autoevaluaciones desarrolladas en todas las carreras en la universidad durante este período (UTMACH, 2017).

En este caso las preguntas fueron:

- ¿La distribución horaria de los profesores registra información de actividades de docencia, investigación, dirección o gestión académica, de acuerdo a su tiempo de dedicación?
- ¿La coordinación de carrera dirigió la elaboración del distributivo de profesores, previo a la aprobación por autoridades institucionales?
- ¿La distribución de la carga horaria fue elaborada considerando la correspondencia existente

entre la formación de postgrado del profesor con el área en la que trabaja o con la asignatura que imparte, de acuerdo con la malla curricular?

- ¿La distribución horaria de los profesores es coherente con la programación académica de docencia?
- ¿La distribución horaria de los profesores es coherente con la planificación de proyectos de investigación?
- ¿La distribución horaria de los profesores es coherente con la planificación de proyectos/programas de vinculación de la carrera?
- ¿La carrera ha implementado mecanismos o procedimientos para el control y la evaluación de actividades de docencia, investigación y gestión académica planificadas en el distributivo y ejecutadas por los profesores?
- ¿Las autoridades de la Carrera y/o Unidad Académica toman medidas para corregir desviaciones o incumplimientos por parte de los profesores con

relación a las actividades planificadas en el distributivo?

- ¿La distribución horaria de los profesores contribuye al logro de los objetivos de la carrera?

Basado en lo anterior, el proceso de autoevaluación se desarrolló a partir de un Instrumento de Autoevaluación de Carreras y de un Instrumento de Autoevaluación de estándares cualitativos desarrollados por la dirección de Evaluación Interna y Control de la Calidad de la Universidad Técnica de Machala. Para ello, se utilizó el programa Microsoft Excel 2013, a partir del cual se desarrollaron los cálculos, comparaciones, análisis estadísticos y los gráficos requeridos.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los indicadores corresponden a los detallados por el modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras presenciales y semipresenciales de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador (Versión 2.0) (CEAACES, 2015b). Los resultados obtenidos en la autoevaluación realizada se muestran en la tabla 2.

Tabla 2: Resultados obtenidos durante el proceso de autoevaluación, criterio Academia, en la carrera Bioquímica y Farmacia de la Universidad Técnica de Machala, curso 2016-2017.

Indicador	Evidencia presentada (%)	Resultados	Función de utilidad	Peso del indicador	Calificación	Por ciento
Afinidad	87,50	0,51	0,51	2,50	1,27	50,95
Formación						
Posgrado						
(C1.1)						
Actualización	50,00	5,13	0,10	2,50	0,26	10,26
científica y/o						
pedagógica						
(C1.2)						
Titularidad	50,00	25,64	0,43	2,50	1,07	42,74
(C1.3)						
Profesores	75,00	0,70	0,66	2,50	1,65	65,81
de						
TC,MT,TP						
(C2.1 )						
Estudiantes	100,00	13,50	1,00	2,50	2,50	100,00
por profesor						
(C2.2)						
Distribución	100,00	Cuasi	0,70	2,50	1,75	70,00
Horaria		satisfactorio				
(C2.3)						
Producción	100,00	1,05	0,99	2,50	2,48	99,23
académico -						
científica						
(C3.1)						
Producción	100,00	0,72	1,00	2,50	2,50	100,00
Regional						
(C3.2)						
Libros o	75,00	0,44	1,00	2,50	2,50	100,00
capítulos de						

libros (C3.3)

Ponencias (C3.4)	83,33	0,44	1,00	2,50	2,50	99,86
---------------------	-------	------	------	------	------	-------

Fuente: *Elaboración propia, 2019.*

Al analizar los resultados obtenidos en cuanto a la evidencia presentada, se puede constatar que en los indicadores C1.1; C1.2; C1.3; C2.1; C3.3 y C3.4 no se pudo completar la misma.

Se detectaron dificultades con nombramientos de algunos profesores, esta evidencia afectó el cumplimiento en este aspecto en los indicadores C1.1; C1.3 y C2.1. El problema fundamental se localizó en los nombramientos anteriores al 2012. En particular en estos nombramientos no se maneja la misma nomenclatura que los actuales. A partir de ese hecho se elaboraron documentos que describen cambios de denominación o de remuneración. En la mayoría de los casos se presentaron estos documentos y el señalamiento concreto es que debían haberse presentado pero acompañados de los nombramientos originales, aunque estos fuesen muy antiguos.

Este resultado, aunque hace un llamado a la búsqueda de la evidencia correcta, demuestra la reiteración que presenta el modelo de evaluación

para algunos indicadores. Esta redundancia, como ya se ha señalado en otras ocasiones: conduce a centrar la atención en determinados aspectos o propiedades de los objetos de evaluación que, en definitiva, se traduce en una sobreponderación de determinado atributo o cualidad. Así, una universidad con un desempeño notable respecto de un atributo sobre el cual existe redundancia en los indicadores, se verá netamente favorecida en comparación con una universidad con un desempeño inferior respecto del atributo en cuestión (Villavicencio, 2014).

Para el caso del indicador C1.2, la calificación en este rubro estuvo afectada por la carencia del documento que evidencie la planificación de las capacitaciones docentes, dependiendo de las necesidades académicas y líneas de investigación de la carrera y por no contar en todos los casos con la evidencia donde se informen los comités organizadores y la planificación de los eventos científicos

en los cuales participaron los profesores de la carrera.

Con respecto al caso del indicador de libros o capítulo de libros, la dificultad estuvo dada porque no estaba completa la ficha catalográfica de todos los libros; y en el caso de las ponencias, no se contaba dentro de las evidencias, con las Memorias publicadas por el organizador del evento académico.

Se vuelve a constatar que la ausencia de algún tipo de evidencia, afecta la evaluación de varios indicadores. En cuanto a los eventos científicos, en la mayoría de los casos se tiene la evidencia del certificado de participación y/o como ponente del profesor. Sin embargo, no se han encontrado las memorias y/o los comités organizadores de los eventos en los que han participado los profesores. En ocasiones ha pasado tiempo de la realización de dicho evento y por tanto no se ha podido recabar esa información.

Al comparar los resultados obtenidos con las funciones de utilidad correspondientes, se pudo observar que el número de estudiantes por profesor, la producción regional, los libros o capítulos de libros y las ponencias, muestran el máximo valor.

Estos son muy satisfactorios y responden a las estrategias asumidas por la Universidad y la carrera para estimular la participación de profesores en tareas investigativas. Esta política va desde la posibilidad de presentación de proyectos de investigación para lograr su financiamiento; la planificación de horas de investigación en los distributivos de los profesores que hayan tenido proyectos aprobados (estas pueden llegar hasta 20 semanales dependiendo de las responsabilidades que tenga el profesor dentro del proyecto); la evaluación individual docente donde ponderan resultados de investigación y sus publicaciones (se debe presentar al menos la aceptación de una publicación en el período que se evalúa) y la opción de cierre de proyectos solamente a partir de la presentación de publicaciones científicas relacionadas con los mismos. El indicador producción científica presenta un valor de función de utilidad de 0,99, lo cual también es excelente y está relacionado por supuesto con las valoraciones realizadas con anterioridad. No obstante, se debe señalar que existen profesores que no presentan

publicaciones científicas, algo que debe trabajarse en los próximos períodos. obtuvieron y, en los casos necesarios, algunas observaciones.

La distribución horaria se encuentra evaluada de cuasi satisfactoria, a pesar de haberse presentado el 100% de las evidencias requeridas. Esto se debe a que, aunque se encuentra la planificación de la asignación de la carga horaria desglosada en cada uno de sus componentes para todos los profesores de la carrera, debidamente visible en el sistema SIUTMACH (Sistema Informático de la Universidad Técnica de Machala); cuando se desarrolló la desagregación de los aspectos cualitativos, se detectaron algunas falencias relacionadas, directamente, con el proceso de elaboración del distributivo. Las preguntas formuladas son parte del Instrumento de Autoevaluación de estándares cualitativos desarrollados por la dirección de Evaluación Interna y Control de la Calidad de la Universidad Técnica de Machala, cuya autoría es del ing. Wilson J. Rojas-Preciado.

La tabla 3 muestra los criterios tomados en consideración en la desagregación de la distribución horaria, las respuestas que se

Tabla 3: Resultados del proceso de valoración del estándar cualitativo desagregación desarrollada para la distribución horaria.

<b>Estándar</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Observaciones</b>
¿La distribución horaria de los profesores registra información de actividades de docencia, investigación, dirección o gestión académica, de acuerdo a su tiempo de dedicación?	Completamente	
¿La coordinación de carrera dirigió la elaboración del distributivo de profesores, previo a la aprobación por autoridades institucionales??	Completamente	
¿La distribución de la carga horaria fue elaborada considerando la correspondencia existente entre la formación de postgrado del profesor con el área en la que trabaja o con la asignatura que imparte, de acuerdo a la malla curricular?	Mayoritariamente	Existen docentes titulares con el título de cuarto nivel que no es a fin a las asignaturas que imparten.
¿La distribución horaria de los profesores es coherente con la programación académica de docencia?	Completamente	
¿La distribución horaria de los profesores es coherente con la planificación de proyectos de investigación?	Mayoritariamente	Los no titulares no tienen en el distributivo horas asignadas para investigación
¿La distribución horaria de los profesores es coherente con la planificación de proyectos/programas de	Completamente	

---

vinculación de la carrera?

---

¿La carrera ha implementado mecanismos o procedimientos para el control y la evaluación de actividades de docencia, investigación y gestión académica planificadas en el distributivo y ejecutadas por los profesores?

Completamente

---

¿Las autoridades de la Carrera y/o Unidad académica toman medidas para corregir desviaciones o incumplimientos por parte de los profesores con relación a las actividades planificadas en el distributivo?

Escasamente

No se toman medidas correctivas en su totalidad

---

¿La distribución horaria de los profesores contribuye al logro de los objetivos de la carrera?

Escasamente

Las horas de tutorías no son acordes al número de asignaturas que cada docente tiene asignado.

---

Fuente: Elaboración propia, 2019.

La afinidad entre formación de postgrado y los profesores a tiempo completo, medio y parcial muestran la necesidad de establecer estrategias por parte de la carrera para mejorar estos indicadores, al no llegar al estándar que establece el CEAACES para los mismos.

No obstante, se debe señalar que, los criterios de exclusión del instrumento

de autoevaluación que se utilizaron, donde se estableció no afín aquel docente que con solo una de las materias que impartía no era afín con su título de cuarto nivel, aunque el resto de ellas si lo fuera; el indicador profesores a tiempo completo, medio y parcial presentó valores inferiores a los que se esperaban. Se debe modificar este aspecto dentro del instrumento de autoevaluación

utilizado para próximos períodos. También es importante tomar en cuenta que los profesores titulares tienen estipuladas cátedras que ganaron a través de concursos y que por ley no deben modificarse (CEAACES, 2011). Muchos de los títulos de cuarto nivel que obtuvieron esos docentes, en ocasiones en fechas posteriores a su condición de docente titular, no coinciden con todas las materias que tienen asignadas. Se produce entonces una “aparente contradicción” que imposibilita cumplir con los estándares establecidos. Se debe tomar en cuenta esos aspectos a la hora de evaluar a las carreras en el Ecuador.

El indicador titularidad mostró un bajo valor de función de utilidad, en este caso sucedió algo similar a lo explicado con anterioridad, se excluyeron del cómputo profesores titulares cuyos nombramientos no se encontraban debidamente evidenciados (por la entrega de documentos de cambio de denominación etcétera, inconsistencia en la documentación) y de esa manera el número real de profesores titulares de la carrera disminuyó a la mitad. No obstante, tampoco se cumple con el estándar que establece

el CEAACES para este indicador (60 % del total de profesores sean titulares).

Se debe trabajar en ese sentido para el próximo curso y en la medida que se logre que la afinidad de posgrado de los profesores titulares sea la adecuada, ambos indicadores se verán favorecidos. Como se comentó anteriormente, vuelve a evidenciarse las afectaciones que simultáneamente sufren varios indicadores al presentar la carrera falencias en un aspecto en particular.

Tomando en consideración los estándares que exige el CEAACES (CEAACES-CES, 2013), los profesores a tiempo completo deben dedicar de 3 a 16 horas promedio semanal a clases. En el período que se evalúa, la carga horaria semanal de la mayoría de los profesores titulares fue 20 horas, mientras que la de los contratados, 26 horas. Esto, por supuesto va en detrimento tanto de la calidad de la docencia como de la preparación futura de los propios profesores, cuya capacidad para realizar trabajos de investigación, prepararse para adquirir grados de cuarto nivel (sobre todo títulos de PHD), participar en eventos científicos, actualizarse en las

cátedras que imparten, se ve afectada en la mayoría de los casos por la necesidad de emplear casi todo el tiempo en preparar e impartir clases (Guzmán, 2011). Se debe también reflexionar sobre la diversidad de materias que en ocasiones los docentes deben impartir, esto es algo que también conspira con la calidad del profesorado universitario. Resulta imprescindible que los docentes en general y de manera particular los profesores titulares de la carrera, impartan cátedras donde se encuentren debidamente especializados y con una actualización científica adecuada. Esto será la garantía de una alta calidad en la formación de futuros profesionales, que tengan conocimientos de las tendencias más actuales de la ciencia en cada esfera de su formación (Guzmán, 2011).

La situación más crítica de este criterio se encuentra en el indicador que registra las capacitaciones de los profesores. Se constata un bajo nivel de participación de los profesores en capacitaciones. Esto responde a varios factores entre los que se encuentran: carencia de fondo de tiempo para asistir a capacitaciones, lo que en ocasiones se agrava por la

necesidad de traslado durante varias jornadas, problemas de índole económico dados los costos que en ocasiones muestran estas actividades. También se constató que existían tardanzas en la entrega de certificados de los cursos asistidos o que en ellos no se registraban todos los datos que eran necesarios para informar dentro del modelo de autoevaluación utilizado. Esta situación reafirma las reflexiones realizadas y debe por tanto, ser objeto de atención y mejora para el próximo período por parte de la carrera. Se deben establecer estrategias para planificar y programar adecuadamente las capacitaciones de nuestros profesores, lograr que éstas sean afines a los campos específicos de trabajo de cada uno de ellos y, de ser posible, con la participación de especialistas destacados en el área del saber que se trate. Para lograr esto, es imprescindible disminuir la carga de horas clases precisamente para que los profesores tengan un fondo de tiempo que pueda dedicar a estos menesteres. Especial atención debe tenerse además con las capacitaciones relacionadas con la actualización pedagógica del profesorado. Este resultado sostiene

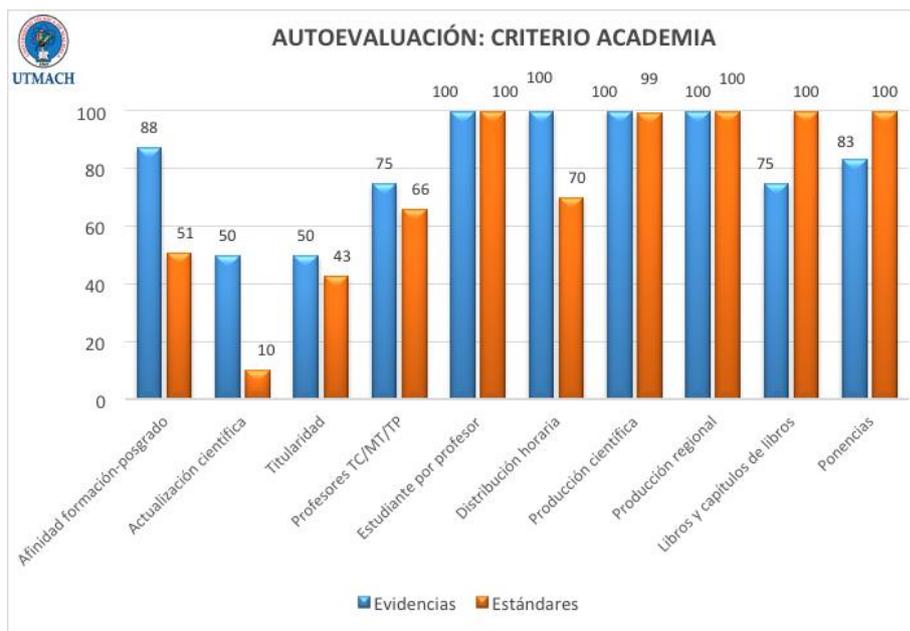
los argumentos comentados con anterioridad y debe ir directamente de la mano de la correcta asignación de las cátedras de los profesores según su perfil de cuarto nivel. Corroborando lo analizado, se deben tomar siempre en cuenta algunos aspectos de lo que se espera de un profesor universitario y que ha sido discutido por numerosos especialistas (Guzmán, 2011; Fernández-Díaz, Rodríguez-Mantilla y Fernández-Cruz, 2016; Romero, Castejón, López y Fraile 2017; García, Serrano, Ceballos, Cisneros-Cohernour, Arroyo y Díaz, 2018):

- Alto grado de especialización y dominio de las cátedras que imparte.
- Dominio general acerca de pedagogía.
- Dominio pedagógico específico del contenido.
- Conocimiento a cabalidad la malla curricular.

- Tener claridad sobre cuáles son los objetivos educativos
- Centrar sus objetivos en el contexto o lugar donde enseña.
- Conocimiento de los alumnos y sus procesos de aprendizaje.
- Experiencia como docente.
- Ser buen comunicador.

La figura 1 ilustra de forma resumida los resultados obtenidos para cada uno de los indicadores, en comparación con los estándares que se esperan. Se puede constatar de manera más clara todo lo discutido con anterioridad.

*Figura 1:* Representación gráfica de los resultados obtenidos para el criterio Academia, a partir de la valoración de las evidencias entregadas y los estándares establecidos.



Fuente: Elaboración propia, 2019

Tomando como base el ciclo de Deming (planificar-hacer-verificar-actuar) como estrategia recomendada para la mejora continua, toca entonces actuar. Se deben establecer estrategias para fortalecer los indicadores que se encuentran bajos y mantener aquellos en los que se ha logrado una elevada puntuación. Entre las medidas que se recomiendan para próximos períodos se encuentran las siguientes:

- Redireccionar en el distributivo académico, las materias de los profesores titulares en función de la afinidad con sus títulos de cuarto nivel, siempre y cuando se encuentre dentro de los marcos que la ley permite
- Planificar, para los profesores, capacitaciones que presenten la
- calidad requerida según las exigencias de los procesos de evaluación y se encuentren acordes con sus perfiles.
- Facilitar, desde el punto de vista institucional, el cumplimiento de las capacitaciones a los profesores
- Chequeo periódico, a partir del proceso de evaluación de los profesores, de las publicaciones científicas de los mismos
- Proponer la apertura de concursos para profesores, donde se evidencie la afinidad de la especialización de los mismos con las materias a impartir.
- Planificar los distributivos de manera que todas las materias

que impartan los docentes estén afines a sus títulos de cuarto nivel y que los profesores tengan el tiempo necesario para desarrollar actividades de investigación, que complementen su preparación científica y docente

- Reunir los nombramientos que aún no se encuentran

## CONCLUSIONES

El análisis de los resultados del Criterio Academia, a partir de los instrumentos de evaluación generados por la Dirección de Evaluación Interna y Gestión de la Calidad, para la carrera de Bioquímica y Farmacia de la Universidad Técnica de Machala, permitió:

- Realizar un análisis integrador desde el punto de vista de la presencia o no de evidencias, en base a los de los estándares y de las funciones de utilidad que establece el CEAACES
- Establecer el estado de cada uno de los indicadores que están presentes en este criterio
- Detectar que las principales falencias se encontraban en los indicadores: Afinidad formación-posgrado, Actualización

científica, Titularidad y Profesores TC/MT/TP

- Analizar específicamente qué debilidades podían estar incidiendo en el criterio Distribución horaria, a partir de la desagregación de sus componentes.
- Proponer políticas de mejoramiento para elevar los resultados y el trabajo de la carrera por la excelencia universitaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arechavala Vargas, R., y Sánchez Cervantes, C. F. (2017). Las universidades públicas mexicanas: los retos de las transformaciones institucionales hacia la investigación y la transferencia de conocimiento. *Revista de la educación superior*, 46 (184), 21-37. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276017300717>
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES 2011). *Reglamento Ley de Educación Superior*. Recuperado de

[http://www.espol.edu.ec/sites/default/files/archivos\\_transparencia/Reglamento%20Ley%20de%20Educacion%20Superior.pdf](http://www.espol.edu.ec/sites/default/files/archivos_transparencia/Reglamento%20Ley%20de%20Educacion%20Superior.pdf)

CEAACES-CES (2013). *Reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador del sistema de educación superior*. Recuperado de [http://www.ces.gob.ec/doc/gaceta\\_ces/reglamento/reglamento%20de%20carrera%20y%20escalafon%20del%20profesor%20e%20investigador%20del%20sistema%20de%20educacion%20superior-codificada.pdf](http://www.ces.gob.ec/doc/gaceta_ces/reglamento/reglamento%20de%20carrera%20y%20escalafon%20del%20profesor%20e%20investigador%20del%20sistema%20de%20educacion%20superior-codificada.pdf)

Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CEAACES (2014). *Resolución no.110-ceaaces-so-13-2014 - reglamento proceso de autoevaluación sistema de educación superior*. Recuperado de [https://www.caces.gob.ec/web/ceaaces/reglamentos/-/document\\_library/fo48WKdRXuZO/view\\_file/148956?com\\_liferay\\_document\\_library\\_web\\_portlet\\_DLPortlet\\_INSTANCE\\_fo48WKdRXuZO\\_redirect=https%3A%2F%2Fwww.caces.gob.ec%2Fw](https://www.caces.gob.ec/web/ceaaces/reglamentos/-/document_library/fo48WKdRXuZO/view_file/148956?com_liferay_document_library_web_portlet_DLPortlet_INSTANCE_fo48WKdRXuZO_redirect=https%3A%2F%2Fwww.caces.gob.ec%2Fw)

[http://www.espol.edu.ec/sites/default/files/archivos\\_transparencia/Reglamento%20Ley%20de%20Educacion%20Superior.pdf](http://www.espol.edu.ec/sites/default/files/archivos_transparencia/Reglamento%20Ley%20de%20Educacion%20Superior.pdf)

CEAACES (2015). *Modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras presenciales y semipresenciales de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador (versión árbol) Versión 2.0*. Recuperado de <http://www.utelvt.edu.ec/sitioweb/images/evaluacion/evaluacioncarrera/Arbol.pdf>

Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CEAACES (2015a). *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas*. Recuperado de <https://dptoevaluacion.sangregorio.edu.ec/wp-content/uploads/2018/04/Modelo-de-evaluacio%CC%81n-institucional-2016.pdf>

Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES 2015b). *Modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de*

- carreras presenciales y semipresenciales de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador (versión matricial) Versión 2.0.* Recuperado de <http://evaluacion.esPOCH.edu.ec/joomla/images/stories/2-modelo-generico-carreras-marzo-2015.pdf>
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES 2015c). *Informe General sobre la Evaluación, Acreditación y Categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas.* Recuperado de <https://universidadsociedadec.fil.es.wordpress.com/2014/04/ceaa-ces-informe-general-eval-accred-categn.pdf>
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES, 2017). *Modelo de evaluación del entorno de aprendizaje de la carrera de enfermería.* Recuperado de <http://educacionbasica.unach.edu.ec/phocadownload/Documentaciongeneral/Modelo-de-Evaluacion-del-Entorno-de-Aprendizaje-de-la-Carrera-de-Enfermeria-abril-de-2017.pdf>
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación (CEAACES, 2017a). *Resolución No. 024-CEAACES-SO-06-2017, Ecuador.* Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/18-18\\_Resolucion\\_024-CEAACES-SO-06-2017\\_Escala\\_de\\_Valoracion.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/18-18_Resolucion_024-CEAACES-SO-06-2017_Escala_de_Valoracion.pdf)
- Fernández-Díaz, M. J., Rodríguez-Mantilla, J. M., y Fernández-Cruz, F. J. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 85-101.
- García, B., Serrano, E. L., Ceballos, S. P., Cisneros-Cohernour, E. J., Arroyo, G. C., y Díaz, Y. E. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365.
- Gómez Martínez, J. A. (2015). *Guía para la aplicación de UNE-EN ISO 9001: 2015.* AENOR. Recuperado de:

[http://sirse.info/wp-content/uploads/2015/11/PUB\\_DO\\_C\\_Tabla\\_AEN\\_11328\\_1.pdf](http://sirse.info/wp-content/uploads/2015/11/PUB_DO_C_Tabla_AEN_11328_1.pdf)

Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, 33 (esp.), 129-141. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500012](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012)

Navarro, G. (2007). Impacto del proceso de acreditación de carreras en el mejoramiento de la gestión académica. *Calidad en la Educación*, 26, 247-288. Recuperado de: <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/241>

Romero Martín, M. R., Castejón Oliva, F. J., López Pastor, V. M., y Fraile Aranda, A. (2017). *Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado*. *Revista Comunicar*, 25 (52). 73-82. Recuperado de: DOI: <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>

Torres-Salas, M. I., García-Rojas, A., y Alvarado-Arguedas, A. (2018). La evaluación externa: Un mecanismo para garantizar la calidad de la educación superior en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-16. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194156028016/html/index.html>

Universidad Técnica de Machala. (2017). *Informe de autoevaluación de la carrera de enfermería*. Recuperado de <https://www.utmachala.edu.ec/portalwp/wp-content/uploads/INFORME-AUTOEVALUACION%CC%81N-ENFERMERIA%CC%81A-UTMACH-20170530.pdf>

Van den Berghe, W. (1998). Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación. *Revista Europea de Formación Profesional*, 15, 21-30. Recuperado de: [https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/124/15\\_es\\_vandenbergh.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/124/15_es_vandenbergh.pdf)

Véliz, F. (2018), *Calidad en la Educación Superior. Caso*

Ecuador. *Revista Atenas*, 1(41), 165-180. Recuperado de <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/download/356/627/>

Villavicencio, A. (2014). El modelo de evaluación de carreras: más de

lo mismo. *Boletín informativo Spondylus*. Recuperado de [http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/372/File/pdfs/PAPER%20UNIVERSITARIO/2015/Modelo\\_Evaluacion\\_Carreras.pdf](http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/372/File/pdfs/PAPER%20UNIVERSITARIO/2015/Modelo_Evaluacion_Carreras.pdf)

## ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 12-12-2019 Fecha de aceptación: 26-05-2020 Fecha de publicación: 6-7-2020

# LA EDUCACIÓN VIRTUAL Y EL DESARROLLO DEL ESPÍRITU EMPRENDEDOR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

## VIRTUAL EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURSHIP IN UNIVERSITY STUDENTS

Santiago Avelino Rodríguez-Paredes<sup>1</sup>, Allison Jessica Brenis-García <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doctor en Administración de la Educación, Docente Ordinario Auxiliar, Programa de Formación Humanística, Universidad César Vallejo, Perú. Correo: [srodriguezp@ucv.edu.pe](mailto:srodriguezp@ucv.edu.pe). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1800-6940>.

<sup>2</sup> Máster en psicología educativa, Docente contratada tiempo parcial, Programa de Estudios Generales. Correo: [abrenis@uch.edu.pe](mailto:abrenis@uch.edu.pe). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-8828>

---

### ¿Cómo citar este artículo?

Rodríguez Paredes, S. A. y Brenis García, A. J. (julio-octubre, 2020). La educación virtual y el desarrollo del espíritu emprendedor en estudiantes universitarios. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (58), 362-381. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1064>

---

### RESUMEN

**Introducción:** La educación virtual es una realidad de los sistemas educativos actuales; sin embargo, esta no ha desarrollado, en los estudiantes, habilidades como la creatividad e innovación que permitan generar autoempleo para potencializar el espíritu emprendedor. **Objetivo:** Esta investigación busca establecer el nivel de relación que existe entre la

educación virtual y el desarrollo del emprendimiento en estudiantes de una universidad privada del Perú. **Métodos:** Se encuestó a 200 estudiantes del curso de Redacción y Argumentación de textos del primer y segundo ciclo, modalidad semipresencial. La investigación se realizó en el segundo semestre del año 2019 teniendo en cuenta el enfoque cuantitativo y el nivel

exploratorio correlacional con diseño no experimental. La muestra se obtuvo a través del muestreo no probabilístico aleatorio simple con criterios de inclusión y exclusión por la edad, sexo, ciclo de estudios y asignatura. **Resultados:** Los datos obtenidos a partir de los resultados fueron estadísticamente significativos, es decir el resultado de  $p$  fue  $< 0.05$ . **Conclusiones:** Se concluyó, según la prueba estadística no paramétrica Rho de Spearman, que existe una relación positiva moderada entre educación virtual y emprendimiento dado a que el resultado obtenido fue de 0.560.

**Palabras Clave:** aprendizaje en línea; estudiante universitario; gestión de empresa.

---

## ABSTRACT

**Introduction:** Virtual education is a reality of current educational systems. However, it has failed to develop in students, skills such as creativity and innovation allowing the generation of self-employment and consequently, the development of entrepreneurial spirit.

**Objective:** This research seeks to establish the level of relationship that exists between virtual education and

entrepreneurship development in students of a private university in Peru.

**Methods:** 200 students of the course of Writing and Argumentation of texts of the first and second cycle corresponding to the blended learning modality were interviewed. The research was carried out in the second half of the year 2019 taking into account the quantitative approach and the correlational exploratory level with non-experimental design.

**Results:** The sample was obtained through simple random non-probabilistic sampling with inclusion and exclusion criteria by age, sex, study cycle and subject.

**Conclusions:** The data obtained from the results were statistically significant, that is, the result of  $p$  was  $< 0.05$ . According to Spearman's Rho non-parametric statistical test, it was possible to conclude that there is a moderate positive relationship between virtual education and entrepreneurship since the obtained result was 0.560.

**Keywords:** online learning; Company management; university student

---

## INTRODUCCIÓN

Es cierto que los cursos virtuales se diseñan teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales: estándares internacionales y las necesidades del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, estas no están orientadas a desarrollar el emprendimiento en sus usuarios. Las causas probables de que esto suceda, son la falta de disciplina del usuario, inadecuada gestión del tiempo, competencias tecnológicas poco desarrolladas, digitalización vertiginosa, inexistencia en la interacción personal - fortaleciendo la pasividad-, falta de estructuras pedagógicas e imposibilidad de una retroalimentación inmediata. Asimismo, se requiere de habilidades del aprendizaje autónomo y creativo, el tiempo necesario para estar conectados al curso virtual y haber superado las brechas digitales y dificultades de comprensión lectora.

Las señales que indican la gravedad del problema se evidencian en interfaces confusos de las plataformas virtuales, falta de segmentaciones según las capacidades del estudiante, recarga de contenidos de los cursos on line y la falta de normativa, en Perú, que indique los elementos

mínimos de calidad en la educación virtual. Ante esta realidad habría que preguntarse ¿Hay algún nivel de relación entre educación virtual y emprendimiento en estudiantes de una universidad privada de Lima? Dicha pregunta conduce a una reflexión y probables respuestas.

Estudios realizados como el de la Universidad San Martín de Lima afirman que según el Informe Ejecutivo Global Entrepreneurship Monitor 2018 el Perú es el quinto país en el mundo con actividades de emprendimiento temprano alcanzando un índice porcentual del 25,1 %; es decir, de cada 100 ciudadanos, 25 están conectados a alguna actividad emprendedora (Universidad de San Martín, 2019). Sin embargo, el emprendimiento no es indicador que ha logrado bajar el nivel de pobreza, el mismo que alcanza a un 20, 5 % del total de la población (Instituto Nacional de Estadística Informática, INEI, 2019), por el contrario, los elementos que sí contribuyeron a disminuir la pobreza en los cinco últimos años, según Castillo (2019), fueron las transferencias públicas de dos principales programas sociales como Pensión 65 y Juntos. Pero no

cabe duda, según Mejía (2016) que un sistema virtual puede convertirse en una herramienta efectiva para introducir temas básicos de emprendimiento, al ser utilizadas como una guía que permita desarrollar un modelo de negocio o pequeña empresa, cuyas características responda a la sencillez, rapidez, gratuidad y gran cobertura; además que contenga poca lectura, videos didácticos y que despierte la atención de una gran variedad de público.

Otros antecedentes son los que señalan que el acto emprendedor se puede promover diseñando cursos virtuales con temas de emprendimiento. Así, Reinoso y Sánchez (2017) diseñaron un módulo con seis momentos para una cátedra virtual y concluyeron que estas son fáciles de aplicar, flexibles y respetan los niveles de educación, ritmos, tiempos de aprendizaje, lugares de ubicación, actividad de emprendimiento y relación con el ecosistema. Además, la aplicación del curso virtual, es amplia, diversa, con nuevos significados, integral y con recursos interactivos motivadores que pueden facilitar el desarrollo de competencias emprendedoras de sus

participantes. Por otro lado, Sánchez, Ward, Hernández y Florez (2017) concluyeron que la educación emprendedora ha favorecido, en gran medida, al surgimiento de empresas en países en vías de desarrollo; sin embargo, se requiere mayores esfuerzos para incursionar, a cabalidad, con temas de emprendimiento a nivel académico, dados los desafíos permanentes que suelen presentarse, tales como competitividad, tecnología e inestabilidad política.

Además, en un mundo digitalizado, el dominio de la competencia digital es sumamente importante y más aún sí es que esta logra adquirir otras que benefician el desarrollo de una sociedad. En ese contexto Domingo-Coscolla, Bosco, Carrasco Segovia, y Sánchez Valero (2020) concluyeron que la competencia digital logró el desarrollo de un aprendizaje auténtico; pues con ella se desarrollan problemas gracias a la comprensión profunda y crítica de la realidad y el empleo de las dimensiones prioritarias como la comunicación y la colaboración; además de otras dimensiones emergentes: la ética y el civismo.

El estudio se justifica debido a que existen vacíos en investigaciones correlacionales que permitan verificar si es que los cursos virtuales están realmente diseñados para desarrollar actitudes emprendedoras en sus participantes. Además, será un aporte al conocimiento que conduzca a generar nuevas investigaciones y sobre todo, a rediseñar cursos virtuales de aprendizaje u on line cuyos procesos de ejecución motiven, en general, el desarrollo del espíritu emprendedor.

El objetivo general, para este estudio, fue determinar el nivel de relación que existe entre los cursos virtuales y el desarrollo del emprendimiento en los estudiantes de una universidad privada de Lima durante el periodo 2019

## **MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES**

La revisión teórica, de esta investigación, se fundamenta, para cursos virtuales en el Conectivismo. Mientras que, para emprendimiento, si bien es cierto no hay una teoría definida, se tiene en cuenta el enfoque interdisciplinario psicológico, económico e institucional.

Para el enfoque conectivista, en el aprendizaje a través de los cursos virtuales, la mente humana funciona como una red que se adapta al entorno. Es un proceso que se da a través de conexiones y nódulos en donde se almacena el conocimiento, en la que la función del aprendiz es activa y creativa y se adecúa constantemente a nuevos entornos. Esta teoría manifiesta que el aprendizaje se da por la manipulación de las conexiones ya existentes y la creación de otras redes o nódulos y depende del adecuado uso de la tecnología web la cual es parte de la actividad cognitiva. Por ello, se da desde tres niveles diferentes: biológico, conceptual y social. El biológico responde al ámbito neuronal, el cual está en el aprendiz; el conceptual tiene que ver con el conocimiento que se encuentra en las redes y nódulos de internet; y el social es de carácter externo y facilita la interactividad la misma que cambia constantemente Siemens 2006, Siemens y Conole, 2011 (como se cita en Sánchez, Costa, Mañoso, Novillo y Pericacho, 2019).

En el conectivismo de Siemens (2004) el aprendizaje es una constante conexión del que aprende con su

entorno físico, teórico y de acceso al sistema de internet. Gracias a esta relación surgió la enseñanza a través de los entornos virtuales conocido como aprendizaje electrónico o educación virtual o e-learning.

Por otro lado, Jenkis, Browne y Walker, 2005 (como se cita en Holgado, 2016), afirman que los cursos virtuales requieren de aplicaciones web que reúnen varias herramientas con el fin de brindar una enseñanza no presencial, conocida como e-learning o mixta llamada b-learning; cuyas estructuras poseen herramientas de distribución, colaboración asincrónica y sincrónica, de comunicación, monitoreo y evaluación, de administración y asignación de permisos.

A pesar que los cursos virtuales de enseñanza- aprendizaje asumen diversos diseños; no cabe duda que poseen características generales homogéneas, tales como desempeñar una semejante misión; poseer un entorno amigable y apropiado para ejecutar y reforzar los aprendizajes; ser interactivas, flexibles, tener escalabilidad y estandarización; conservar una estructuración en módulos con elementos comunes y básicos; y, presentar herramientas

genéricas tecno-pedagógicas que faciliten la administración y gestión del aprendizaje. En ese sentido, un curso de enseñanza virtual debe poseer, según Santoveña (2010), un entorno metodológico didáctico, un fácil diseño de navegación y los recursos multimedia amigables.

Para conceptualizar el término emprendimiento, se recalca, que este se define desde el enfoque multidisciplinario; es decir, se recurre a las teorías psicológica, económica e institucional. Así, el enfoque psicológico se basa en la teoría del capital humano de Becker, 1993 (como se cita en Alean, Del Río, Simancas y Rodríguez, 2017) en donde se afirma que el conocimiento ofrece a las personas capacidades cognitivas que las conlleva a desarrollar actividades productivas y eficientes las cuales deben ser innovadoras, proactivas, empáticas y asumidas con ética profesional. El enfoque económico se sustenta en la teoría del crecimiento endógeno donde se sostiene que el conocimiento emprendedor es un elemento externo, motor del desarrollo económico y que requiere la toma de riesgos para lograr el crecimiento

económico de un país. El enfoque institucional se basa en la teoría institucional de North (1991) donde se expone que las empresas u organizaciones son las que reglamentan el funcionamiento de una sociedad, determinando la interacción humana con criterios de autonomía (como se cita en Alean, Del Río, Simancas y Rodríguez (2017).

Entonces, teniendo en cuenta los enfoques psicológico, económico e institucional, se puede definir al emprendimiento como la capacidad que poseen las personas para transformar sus ideas en actividades económicas con, Pedrosa (2015), innovación, autonomía, proactividad, empatía, ética profesional y toma de riesgos. Siguiendo esta línea Toledo, Montiel y Rodríguez (2019) expresan que el emprendimiento tiene que ver con el ingenio, el entusiasmo, la audacia y la insatisfacción laboral que usan las personas para innovar sin que tenga que ver necesariamente con la dirección o creación de empresa. Es decir, busca estrategias y las aplica con el fin de cambiar un sistema a partir de la innovación y toma de riesgos y camina por campos desconocidos enfrentado la

incertidumbre social. Finalmente, el emprendimiento es “una competencia que engloba un conjunto de habilidades y destrezas como son la creatividad, el liderazgo, el trabajo en equipo, la innovación, [y] la toma de decisiones; todas ellas demandadas en el ámbito personal, social y profesional” (Paños, 2017, p. 33). Es decir, emprendedor no necesariamente tiene que ver con negocio, creación de empresas o rédito económico; sino que responde al dominio de las competencias blandas que los hace ser diferentes a los demás.

Teniendo en cuenta el enfoque multidisciplinario basado en las teorías psicológica, económica e institucional se toma la definición planteada por Trías (2017) quien afirma que el emprendimiento es el espíritu que conduce a las personas a enfrentarse al mundo de manera distinta y que lo hace disfrutar placenteramente de la incertidumbre cuyas características son moverse en un entorno incierto, no contemplar la posibilidad del fracaso, es un creador nato, mantiene viva una permanente ilusión, posee un espíritu luchador, busca solucionar los problemas de los demás, brinda satisfacción a sus

clientes, toma decisiones consientes después de conocer la realidad, diversifica sus ingresos y posee modelos de negocio.

En el Perú, para que las universidades privadas o públicas diseñen, organicen y ejecuten cursos virtuales se amparan en el artículo 47 de la Ley Universitaria 30220, con el nombre Educación a Distancia, el cual brinda la autorización para ejecutar programas educativos a distancia a través del internet o sistemas virtuales de aprendizaje cuyos estándares de calidad deben ser similares a la modalidad presencial (Ley Universitaria 30202, 2014). Sin embargo, no especifica criterios, ni indicadores que determinen su calidad. Cabe agregar que en el año 2018 el gobierno nacional, a través de la Secretaría de Gobierno Digital de la Presidencia del Consejo de Ministros publicó los lineamientos para la formulación del plan de gobierno digital cuyo fin fue orientar a las Instituciones Administrativas Públicas la implementación de un sistema digital interconectado para acciones administrativas (Presidencia del Consejo de Ministros del Perú, 2018), sin mencionar pautas o criterios que tengan que ver con el servicio

educativo virtual en las 143 universidades: 51 nacionales y 92 privadas. Tampoco, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) en el proceso de licenciamiento que inició en el año 2017 y aún continuará en el primer trimestre del 2020, se indica concretamente en ninguna de las ocho condiciones básicas de calidad, pautas relacionadas sobre educación virtual y emprendimiento; permitiendo, de esta manera, que las universidades hagan uso del artículo 08 de la Ley Universitaria N° 30220 en donde se estipula la autonomía universitaria.

Es cierto que la educación virtual posee múltiples ventajas con relación a la tradicional. Por ejemplo, el estudiante participa activamente en la construcción de sus conocimientos, gracias a este sistema se amplía la cobertura educativa, se elimina las barreras temporales, se desarrolla el espíritu interactivo y crítico del estudiante; y sobre todo, se genera un óptimo aprovechamiento del tiempo (Falcón, 2013). Sin embargo, si no se norma con estándares de calidad y se deja a expensas de la autonomía universitaria, se corre el riesgo que

afecte su calidad y más que nada se aleje para motivar, sentar la bases o desarrollar el espíritu emprendedor en sus participantes; desaprovechando un sistema que por sus propias características debe estar diseñado para generar creatividad, autonomía, proactividad, valores y toma de riesgo propios de las personas con espíritu emprendedor.

### **METODOLOGÍA EMPLEADA**

La metodología de esta investigación se sustenta en el enfoque cuantitativo puesto que los datos recopilados y analizados fueron procesados por la herramienta informática SPSS para cuantificarlos e interpretarlos a través del método estadístico-descriptivo e inferencial. Asimismo, es de tipo descriptivo dado a que solo se observaron ambas variables para mencionar las características de cada una de ellas. El nivel, se sustenta en el exploratorio–correlacional; exploratorio, porque no existen otras investigaciones que estudien cómo se relacionan estas variables, y correlacional, pues “se conoció el grado de asociación entre las variables educación virtual y emprendimiento” (Hernández,

Fernández y Baptista, 2014, p. 93). Finalmente, el diseño de investigación responde al no experimental, ya que solo se observó el comportamiento de ambas variables.

Con el fin de identificar las unidades de análisis se tuvo en cuenta a los estudiantes matriculados en la materia de Redacción y Argumentación del primero y segundo ciclo de pregrado, en la modalidad virtual semipresencial (método B-Learning) de una universidad privada de Lima durante el segundo semestre del año 2019.

El tamaño de la muestra (n=200) se obtuvo de una población de 300 estudiantes matriculados en la materia de Redacción y Argumentación, modalidad semipresencial del primero y segundo ciclo de una universidad privada de Lima. El nivel de confianza fue del 95 %, con un error de estimación del 0.4 y con una probabilidad de éxito y fracaso del 0.5 respectivamente. La muestra se obtuvo a través de un muestreo probabilístico aleatorio simple, con criterios de inclusión y exclusión por edad, sexo, ciclo de estudios y asignatura. El porcentaje, respecto al primer y segundo ciclo, se constituyó

con el 58.4 % de estudiantes del primero y del 41.6 % del segundo.

El instrumento utilizado, para recolectar los datos, fue la encuesta. Esta contenía 40 interrogantes: 22 se orientaron a recopilar información sobre los cursos virtuales y en las 18 restantes se recogió información relacionada con espíritu emprendedor o emprendimiento. Para medir los resultados obtenidos se hizo uso de la escala de Likert cuyos valores fueron: nada = 1, muy poco = 2, algo = 3, bastante = 4 y mucho = 5. Cabe mencionar que el instrumento se estructuró a partir del análisis de las teorías de esta investigación y los aportes de investigaciones realizadas por Santoveña, 2010 y Pedrosa, 2015. No obstante, se realizó la validez con la contribución de cinco expertos cuyo promedio de estimación de aplicabilidad fue del 85 %; a la vez se determinó la confiabilidad gracias a una prueba piloto de 12 participantes voluntarios, que se inscribieron en la materia de Redacción y Argumentación de una Universidad Privada de Lima, a quienes se le aplicó la encuesta, cuyos resultados permitieron obtener un Alfa de

Cronbach de 0.950 determinando de esta manera una alta confiabilidad.

Los datos se recogieron en una sola oportunidad, pero en dos momentos distintos. Estos fueron cuando los estudiantes, tanto del primero como del segundo ciclo del curso Redacción y Argumentación asistieron a una de las clases presenciales cercana a la terminación del curso. En tal sentido, el procesamiento de recolección de datos se hizo respondiendo al del diseño de investigación transeccional, pues estos se recogieron "... en un solo momento, en un tiempo único... Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado..." (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014, p.154). Por otro lado, el proceso de análisis de datos cuantitativos se hizo a través de la herramienta informática SPSS, versión 24 empleando la estadística descriptiva e inferencial y se buscó identificar el coeficiente de correlación Rho de Spearman con el fin de evaluar el nivel de asociación entre las variables, cursos virtuales y espíritu emprendedor.

## RESULTADOS

Los resultados, para indicar la prueba de normalidad, se analizaron teniendo

en cuenta la hipótesis nula ( $H_0$ ) que indica que la distribución de los datos de la variable educación virtual tiene distribución normal; y la hipótesis alterna ( $H_a$ ) que señala que la distribución de los datos de la variable educación virtual no tiene distribución normal. Los resultados, se pueden visualizar en la tabla 1.

**Tabla 1**  
Prueba de normalidad de la hipótesis nula ( $H_0$ ) e hipótesis alterna ( $H_a$ )

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Educación virtual	,058	200	,000 <sup>*</sup>
Emprendimiento	,134	200	,000
Proactividad	,240	200	,000
Ética profesional	,184	200	,000
Empatía	,216	200	,000
Innovación	,188	200	,000
Autonomía	,147	200	,000
Toma de riesgo	,150	200	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Elaboración propia, 2019

Como el valor de  $p$  (prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov) es menor que 0.05 entonces se rechaza la hipótesis nula y se concluye que los datos no tienen distribución normal, por lo tanto, se debe utilizar la correlación Rho de Spearman para la prueba de hipótesis.

**Tabla 2**  
Correlaciones Rho de Spearman entre las variables y dimensiones de la investigación

CORRELACIONES	Rho de Spearman		N
	Sig. (bilateral) (P)	Coefficiente de correlación	
Educación virtual - emprendimiento	0,000	0,560	200
Educación virtual - proactividad	0,000	0,567	200
Educación virtual - ética profesional	0,000	0,506	200
Educación virtual - empatía	0,000	0,473	200
Educación virtual - innovación	0,000	0,424	200
Educación virtual - autonomía	0,000	0,456	200
Educación virtual - Toma de riesgos	0,000	0,468	200

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (unilateral).

Fuente: Elaboración propia, 2019  
Al obtener el valor de  $p$  en 0,000 de la correlación entre las variables educación virtual y emprendimiento indica que se rechaza la hipótesis nula y se determina que existe relación positiva entre ambas variables. Además, por el valor del coeficiente de correlación que es de 0.560 se establece que esta relación es moderada.

Asimismo, al obtener el valor de  $p$  en 0,000 de la correlación entre la variable educación virtual y la dimensión proactividad indica que se rechaza la hipótesis nula y se determina que existe relación positiva entre la calidad de cursos virtuales y proactividad. Además, por el valor del coeficiente de correlación que es de

0,567 se establece que esta relación es moderada.

También, al obtener el valor de  $p$  en 0,000 de la correlación entre la variable educación virtual y la dimensión ética profesional indica que se rechaza la hipótesis nula y se determina que existe relación positiva entre la variable y la dimensión mencionada. Además, por el valor del coeficiente de correlación que es de 0,506 se establece que esta relación es moderada.

Igualmente, al obtener el valor de  $p$  en 0,000 de la correlación entre la variable educación virtual y la dimensión empatía indica que se rechaza la hipótesis nula y se determina que existe relación positiva entre la variable y la dimensión mencionada. Además, por el valor del coeficiente de correlación que es de 0,473 se establece que esta relación es débil.

Del mismo modo, al obtener el valor de  $p$  en 0,000 de la correlación entre la variable educación virtual y la dimensión innovación indica que se rechaza la hipótesis nula y se

determina que existe relación positiva entre la variable y la dimensión mencionada. Además, por el valor del coeficiente de correlación que es de 0,424 se establece que esta relación es débil.

Por su parte, al obtener el valor de  $p$  en 0,000 de la correlación entre la variable educación virtual y la dimensión autonomía indica que se rechaza la hipótesis nula y se determina que existe relación positiva entre la variable y la dimensión mencionada. Además, por el valor del coeficiente de correlación que es de 0,456 se establece que esta relación es débil.

Finalmente, al obtener el valor de  $p$  en 0,000 de la correlación entre la variable educación virtual y la dimensión toma de riesgos, indica que se rechaza la hipótesis nula y se determina que existe relación positiva entre la variable y la dimensión mencionada. Además, por el valor del coeficiente de correlación que es de 0,468 se establece que esta relación es débil.

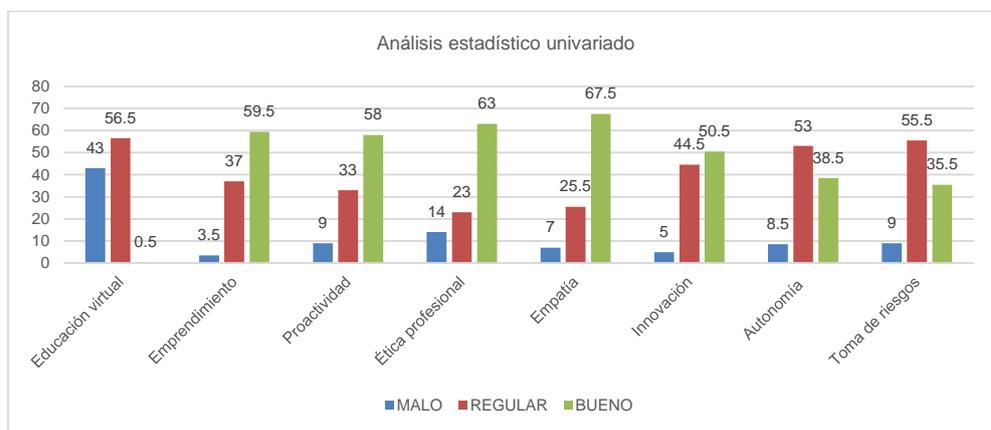
## **Análisis estadístico univariado**

Tabla 3

Análisis estadístico univariado de las variables y dimensiones de investigación

VARIABLES/DIMENSIONES	MALO		REGULAR		BUENO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Educación virtual	86	43	113	56,5	1	0,5	200	100
Emprendimiento	7	3,5	74	37	119	59,5	200	100
Proactividad	18	9	66	33	116	58	200	100
Ética profesional	28	14	46	23	126	63	200	100
Empatía	14	7	51	25,5	135	67,5	200	100
Innovación	10	5	89	44,5	101	50,5	200	100
Autonomía	17	8,5	106	53	77	38,5	200	100
Toma de riesgos	18	9	111	55,5	71	35,5	200	100

Figura 1: Análisis estadístico univariado de las variables y dimensiones de investigación.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Tal como se observa en la tabla 3 y figura 1 los resultados indican que de los 200 estudiantes encuestados el 56,5 % indican que la educación virtual es regular y solo 0,5 % mencionan que es buena. Mientras que para emprendimiento señalaron que el 59,5 % es bueno, el 37 indican que es regular y el 3,5, mala. Las dimensiones proactividad, ética profesional y empatía obtuvieron resultados superiores al 57 % en bueno y menores al 14 % en malo. Las dimensiones autonomía y toma de riesgos alcanzaron porcentajes más altos, cercanos al 50 % en regulares y del 8,5 % a 9 %, respectivamente, en malos. Finalmente, la dimensión innovación alcanzó valores casi semejantes en regular y bueno (45,5% y 50,5%), indicando solo el 5 % que es malo.

## Análisis estadístico bidimensional

Tabla 4

*Análisis bidimensional de las variables educación virtual y emprendimiento*

Variables		Calidad de los cursos virtuales			
		Malo	Regular	Bueno	Total
Malo	Frecuencia	0	7	0	7
	Porcentaje	0,0	3,5	0,0	3,5
Emprendimiento Regular	Frecuencia	14	60	0	74
	Porcentaje	7,0	30,0	0,0	37,0
Bueno	Frecuencia	72	46	1	119
	Porcentaje	36,0	23,0	0,5	59,5
Total	Frecuencia	86	113	1	200
	Porcentaje	43,0	56,5	0,5	100,0

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 4 indica que para la variable educación virtual de los 200 encuestados 86 indicaron que es mala, esto es el 43 %; 113 manifestaron que es regular; es decir el 56,5 %; mientras que solo 1 señaló que es buena, el cual equivale al 0,5 %. Por otro lado, la variable emprendimiento obtuvo los siguientes resultados: 7 respondieron que es malo, cuyo porcentaje es del 3,5; 74 señalaron que es regular, o sea el 37 %; mientras que 119 revelaron que es bueno, lo cual equivale a un porcentaje del 59,5.

## DISCUSIÓN

Los estudiantes del curso de Redacción y Argumentación de una universidad privada del cono norte de

Lima desarrollan esta materia bajo la modalidad virtual, debido a que la entidad educativa superior les brinda la opción de llevarlo de esta manera, puesto que el avance tecnológico del siglo XXI viene impactando en los sistemas de vida de sus habitantes, sin dejar de lado el ámbito educativo. Además, ha quedado comprobado que la educación virtual posee grandes beneficios, con relación al sistema tradicional. Así lo expone Falcón, (2013), pues afirma que los estudiantes que lleven una materia a través de esta modalidad participan activamente en la construcción de sus conocimientos, desarrollan el espíritu interactivo y crítico; y, optimizan el aprovechamiento de su tiempo. Entonces, si el sistema educativo virtual brinda tales beneficios es evidente que existe una relación entre educación virtual y emprendimiento pues los resultados lo confirman, pues se obtuvo una relación positiva moderada entre ambas variables cuyo valor fue de 0.560.

Si se sabe que las universidades organizan, diseñan y ejecutan los cursos virtuales amparados en el artículo 47 de la Ley Universitaria 30220 (2014), donde autoriza la ejecución de programas educativos a

distancia a través del internet por medio de sistemas virtuales de aprendizaje cuyos estándares de calidad deben ser similares a la modalidad presencial. Sin embargo, no especifica criterios, ni indicadores que determinen su calidad en sí, pues los sistemas de educación presencial poseen otras características que por lo general suelen ser diametralmente diferentes. Tampoco, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) los indica concretamente; permitiendo, de esta manera, que las universidades hagan uso del artículo 08 de la Ley Universitaria 30220 en donde se estipula la autonomía universitaria dejando una brecha abierta que aún no está normada. Esto podría perjudicar el impacto que pueda generar los procesos de una educación virtual en el desarrollo de habilidades emprendedoras en sus usuarios.

Por otro lado, los estudios o investigaciones sobre emprendimiento realizados por la Universidad San Martín (2019) afirma que el Perú ocupa el quinto lugar en actividades de emprendimiento en la que un sistema virtual se convierte en una herramienta efectiva para introducir

temas básicos de emprendimiento al utilizarse como una guía que permita desarrollar un modelo de negocio o pequeña empresa, cuyas características responda a la sencillez, rapidez, gratuidad y gran cobertura (Mejía, 2016). Sin embargo, no todos los sistemas virtuales se dedican a tocar temas relacionados a emprendimiento pues la educación virtual es diversa y multidisciplinaria. Pero no cabe duda que la competencia digital logra el desarrollo de un aprendizaje auténtico; pues con ella se solucionan inconvenientes gracias a la comprensión profunda y crítica de la realidad y el empleo de las dimensiones prioritarias como la comunicación y colaboración; así como dimensiones emergentes: la ética y el civismo (Domingo-Coscolla, Bosco, Carrasco Segovia, y Sánchez Valero, 2020) lo cual contribuye al logro de otras capacidades.

En tal sentido, los resultados obtenidos a partir de la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov demostraron que existen niveles de relaciones entre la primera variable, educación virtual y las dimensiones de la segunda: proactividad, ética profesional, empatía, innovación, autonomía y toma de riesgos. Por un

lado, el nivel de relación de la educación virtual con las dimensiones proactividad (0,567) y ética profesional (0,506) fue moderada. Por otro lado, se obtuvo un nivel de relación débil entre educación virtual y las dimensiones empatía (0,473), innovación (0,424), autonomía (0,456) y toma de riesgos (0,468). Esto permite entender que la organización, diseño y ejecución de la educación virtual es multidisciplinaria en la que no necesariamente se deben desarrollar temas de emprendimiento para desarrollar estas habilidades, sino que por su naturaleza y características motivan la creatividad, autonomía, proactividad, los valores y toma de riesgos.

Además, queda claro que entre ambas variables. educación virtual y emprendimiento, existe una relación positiva moderada de un valor de 0.560 puesto que, según el enfoque conectivista, el aprendizaje que se da a través de conexiones; es activo y creativo y el aprendiz se adecúa constantemente a nuevos entornos usando la tecnología Web, procesos biológicos, psicológicos y económicos-sociales (Sánchez, Costa, Mañoso, Novillo y Pericacho, 2019) lo que permite el desarrollo de

capacidades cognitivas que las conlleva a desarrollar actividades productivas y eficientes para lograr el conocimiento emprendedor que requiere la toma de riesgos las cuales deben ser innovadoras, activas, empáticas y asumidas con ética profesional (Alean, Del Río, Simancas y Rodríguez, 2017).

Finalmente queda comprobado que la educación virtual posee múltiples beneficios que se vinculan con el emprendimiento pues, por un lado, Siemens (2004) manifiesta que el aprendizaje virtual es una constante conexión con su entorno físico, teórico y de acceso al sistema de internet; lo que permite el desarrollo, el espíritu interactivo crítico con gestión adecuada del tiempo y creatividad. Mientras que para desarrollar habilidades emprendedoras se requiere de habilidades y destrezas como son la creatividad, el liderazgo, el trabajo en equipo, la innovación, así como la toma de decisiones (Paños, 2017).

## CONCLUSIONES

La educación virtual, impartida en las universidades del Perú, es un fenómeno impulsado por el desarrollo y progreso de la tecnología de la

informática y comunicación, la cual permite el desarrollo de habilidades como la participación activa en la construcción de sus conocimientos, el desarrollo del espíritu interactivo y crítico, la capacidad de análisis, la adecuada gestión del tiempo, la autonomía, la creatividad y la gestión de riesgos.

El emprendimiento, en el Perú, ha brindado oportunidad de progreso y desarrollo a miles de personas; sin embargo, pocas son las universidades que han considerado en sus mayas curriculares cursos que desarrollen el espíritu emprendedor, pues no existe la normativa adecuada que permita el logro de estas habilidades dejando como única ventana de aplicación legal a la autonomía universitaria. Esta misma situación o algo similar, sucede con la organización, diseño y ejecución de la educación virtual dentro de las casas de educación superior universitaria.

Queda demostrado que sí existe el nivel de relación entre educación virtual y emprendimiento, así lo demuestran las conceptualizaciones teóricas para ambas variables como los resultados obtenidos en una universidad privada de Lima, Perú

cuyos niveles de relación entre educación virtual y emprendimiento fue significativa moderada. Asimismo, entre la primera variable y las dimensiones de la segunda variable: proactividad, ética profesional, empatía, innovación, autonomía y toma de riesgos se obtuvo un nivel de relación significativo moderado y bajo. Por las variables investigadas, educación virtual y emprendimiento, así como el objetivo general considerado, esta investigación exploratoria se convierte única en su género, la cual servirá a otros investigadores y especialistas de la educación para rediseñar u orientar los programas de educación virtual, puesto que la relación entre ambas variables es positiva moderada cuyo valor fue de 0.560.

Si bien es cierto, los resultados obtenidos no se pueden generalizar, estos indican que tanto la educación virtual como el emprendimiento requieren de campos comunes del conocimiento que deben desarrollarse o potencializarse en los estudiantes involucrados. Así la creatividad, la innovación, la autonomía, los valores, la proactividad y la gestión de riesgos son indicadores que señalan el logro de capacidades para el desarrollo del

espíritu emprendedor desde una adecuada gestión y aplicación de la educación virtual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alean, A., Del Río, J., Simancas, R. y Rodríguez, C. (2017). ¿El Emprendimiento como Estrategia para el Desarrollo Humano y Social? *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 107-123. doi: <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.1470>

Castillo, P. (2019). Las cifras de pobreza [Archivo de video del Instituto Peruano de Economía]. *Red de Comunicación Regional*. Recuperado de <https://www.ipe.org.pe/portal/la-cifras-de-pobreza/>

Domingo-Coscolla, M., Bosco, A., Carrasco Segovia, S. y Sánchez Valero, J. A. (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-782. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34055>

1

Falcón, M. (2013). La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la

información y las comunicaciones, *MediSur*, 11(3), 280-295.

Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2013000300006](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2013000300006)

Hernández, R., Fernández, B. y Baptista P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6a. ed.). México McGraw-Hill / Interamericana Editores.

Holgado, C. (2016). *Nuevos tiempos, universidad y TIC's: ¿Qué aporta internet al profesor de lenguas modernas?* Alicante, España: Editorial Área de Innovación y Desarrollo. doi: <http://dx.doi.org/10.17993/DidelnnEdu.2016.14>

Instituto Nacional de Estadística Informática (2017). *Pobreza en el Perú disminuyó 1.2 % en 2018*. *Perú21*. Recuperado de <https://peru21.pe/economia/pobrez-a-peru-disminuyo-1-2-puntos-2018-inei-nndc-471162-noticia/?ref=p21r>

Ley Universitaria 30220. (9 de julio de 2014). *Diario Oficial El Peruano*. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-2014/>

- Mejía, S. (2016). *Proyecto de Grado II. E-Learning como herramienta de apoyo al desarrollo de ideas de la empresa*. Universidad Icesi Colombia. Recuperado de [https://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/81052/1/mejia\\_elearning\\_herramienta\\_2016.pdf](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/81052/1/mejia_elearning_herramienta_2016.pdf)
- Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 33-48. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/272221>
- Pedrosa, I. (2015). *Evaluación de la personalidad emprendedora mediante un test adaptativo informatizado* (tesis doctoral). Recuperado de [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/33327/1/TD\\_ignaciopedrosa.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/33327/1/TD_ignaciopedrosa.pdf)
- Presidencia del Consejo de Ministros del Perú. (2018). *Lineamientos para la Formulación del Plan de Gobierno Digital – PGD*. Recuperado de [https://www.peru.gob.pe/normas/docs/Anexo\\_I\\_Lineamientos\\_PGD.pdf](https://www.peru.gob.pe/normas/docs/Anexo_I_Lineamientos_PGD.pdf)
- Reinoso, J. F. y Sánchez, S. (2017). Ambientes virtuales de aprendizaje para estimular la actitud emprendedora: La cátedra virtual de emprendimiento ECO, Universidad del Tolima *Conference Paper*. Recuperado de <http://www.itfip.edu.co/revistainnova/images/headers/AMBIENTES-VIRTUALES-DE-APRENDIZAJES-PARA-ESTIMULAR-LA-ACTITUD-EMPRENDEDORA.pdf>
- Sánchez, R., Costa, O., Mañoso, L. Novillo, M. y Pericacho, F. (2019). Orígenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. *Revista Educación y Humanismo*, 21(36), 113-136. doi: <http://dx10.17081/eduhum.21.36.3265>
- Sánchez. J. C., Ward, A., Hernández, B. y Florez, J. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte. *Propósitos y Representaciones*, 5 (2), 401–473. Recuperado de <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/190>
- Santoveña, S. (2010). Cuestionario de evaluación de la calidad de los cursos virtuales de la UNED.

- Revista de Educación a Distancia*, 25, 1-22. Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/25/santovena.pdf>
- Siemens, S. (diciembre, 2004). A Learning Theory for the Digital Age. *Connectivism*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/a25f/84bc55488d01bd5f5acac4eed0c7d8f4597c.pdf>
- Toledo, A., Montiel, O. J. y Rodríguez P. I. (2019). *Emprendimiento y el desarrollo competitivo de las Pymes: Una visión integral desde la formación hasta la práctica de negocios*. Recuperado de <http://acacia.org.mx/wp-content/uploads/2016/10/5.-Emprendimiento-de-Negocios-y-Desarrollo-Competitivo-de-las-PYMES.pdf>
- Trías, F. (2007). *El libro negro del emprendedor*. Espala: Basabel. Recuperado de <https://es.slideshare.net/ricardo3vill/a/el-libro-negro-del-emprendedor-fernando-tras-de-bes>
- Universidad San Martín de Porres. (2019). *Emprendimiento: manual del estudiante*. Recuperado de <https://www.usmp.edu.pe/estudiosgenerales/pdf/2019-I/MANUALES/II%20CICLO/EMPRENDIMIENTO.pdf>

## ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 14-02-2020 Fecha de aceptación: 20-05-2020 Fecha de publicación: 6-7-2020

### REDES SOCIALES: IMPRESCINDIBLE HERRAMIENTA EN LA COMUNICACIÓN UNIVERSITARIA

### SOCIAL NETWORKS: ESSENTIAL TOOL FOR UNIVERSITY COMMUNICATION

Ariadna Silva-Arocha<sup>1</sup>, Luis Ernesto Camellón-Curbelo<sup>2</sup>, Neyler Echemendía-González<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Máster en Ciencias Pedagógicas, Profesora Asistente, Departamento de Enseñanza Técnico-Profesional, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correo: [asilva@uniss.edu.cu](mailto:asilva@uniss.edu.cu). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2018-8026> <sup>2</sup>Licenciado en Contabilidad y Finanzas, Estado Mayor Región Militar, Sancti Spíritus. Maestrante en Dirección, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correo: [lcamellon@uniss.edu.cu](mailto:lcamellon@uniss.edu.cu). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1327-0769> <sup>3</sup>Estudiante de cuarto año de la carrera Ingeniería Informática, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correo: [neyler@uniss.edu.cu](mailto:neyler@uniss.edu.cu). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0236-9827>

---

#### ¿Cómo citar este artículo?

Silva Arocha, A., Camellón Curbelo, L. E. y Echemendía González, N. (julio-octubre, 2020). Redes sociales: imprescindible herramienta en la comunicación universitaria. *Pedagogía y Sociedad*, 23(58), 382-401. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1069>

---

#### RESUMEN

**Introducción:** El uso de las redes sociales garantiza la participación desde cualquier lugar y usarlas en bien de la universidad, es una manera de acercarla a la sociedad, exponer el quehacer del centro, divulgar los resultados científicos, el trabajo socio comunitario, las actividades político-ideológicas y tareas de impacto, entre

otras. Se considera pertinente desarrollar acciones que permitan gestionar la comunicación digital universitaria en las redes sociales generalistas con mayor número de usuarios por lo que se plantea como **objetivo:** diseñar acciones que permitan introducir a los estudiantes en el conocimiento de las redes sociales y aumentar sus

potencialidades de uso en la gestión de la comunicación universitaria para contribuir al proceso de formación de valores de la sociedad cubana actual.

**Métodos:** Para la elaboración de la propuesta se utilizaron métodos del nivel teórico y empíricos como el experimento pedagógico y las técnicas de interrogación.

**Resultados:** Desde 2018 se encuentra en fase experimental en la Facultad Ciencias Técnicas y Empresariales de la Universidad de Sancti Spíritus José Martí, con resultados palpables. **Conclusiones:**

El conocimiento de las redes sociales aumenta las potencialidades de la gestión de la comunicación universitaria, facilitando el uso de un espacio web para publicar contenidos cortos e intercambiar experiencias con otros usuarios dando a conocer la realidad de la educación superior cubana lo que contribuye al proceso de formación de valores y la promoción de la identidad nacional.

**Palabras clave:** comunicación; gestión de la comunicación; redes sociales; universidad

---

## ABSTRACT

**Introduction:** The use of social

networks ensures geographically limitless interaction and an excellent opportunity for the university as a way of approaching society, exposing the work of the center and disseminating scientific results, socio-community work, political-ideological and other activities with some impact, etc. Hence, performing actions that allow the management of the university's digital communication in the social networks with the largest number of users is considered to be fitting.

**Objective:** To design actions that allow students to gain knowledge of the social networks, increasing their potential for the management of university communication contributing to fostering values in the current Cuban society. For the elaboration of the proposal, theoretical and empirical methods such as the pedagogical experiment and the interrogation techniques were used. **Results:** Since

2018, the proposal has been in the experimental phase at the Technical and Business Sciences Faculty of the José Martí University of Sancti Spíritus, with tangible results.

**Conclusions:** Acquiring knowledge of social networks increases the students' potential for the management of university

communication, facilitating the use of a web space to publish content and exchange experiences with other users, exposing the reality of Cuban higher education, thus contributing to fostering values and promoting the national identity.

**Keywords:** communication; management; social networks; university

---

## INTRODUCCIÓN

**P**ara los estudiantes de las instituciones de educación superior, las redes sociales se han convertido prácticamente en complementos indispensables en su rutina diaria; pues desde la casa o el aula, desde el lugar donde se encuentren, a través de ellas se relacionan con el mundo.

“Las redes sociales representan una nueva forma de interacción y uno de los servicios más utilizados por los internautas actualmente, especialmente por los jóvenes” (Flores, Chancusig, Cadena, Guaypatín, Montaluisa, 2016 p. 57).

Los canales como Facebook, Twitter o Instagram son el entorno frecuente de los estudiantes. En ellos se comunican, resuelven dudas,

comparten su rutina diaria, opinan y socializan con amigos y familiares, hacen nuevas amistades y hasta nuevas relaciones. Por esa razón, es adecuado desarrollar una estrategia de redes sociales para universidades, que permita captar la atención de los estudiantes y mantener una comunicación fluida y de calidad y de esta manera de acercarse a la sociedad, exponer el quehacer del centro, divulgar los resultados científicos, el trabajo socio comunitario, las actividades político-ideológicas y tareas de impacto, entre otras.

El auge de las redes sociales digitales ha cambiado la forma en que las personas se comunican a través de Internet. Quesada (2013) refiere que la red social más común entre los jóvenes es Facebook, que debutó en Estados Unidos e Inglaterra. Es la más visitada a nivel mundial con más de 1000 millones de cuentas.

“Twitter es considerada la red madura, utilizada por adultos y construida a partir de un enfoque de microblogging, la publicación de nuevas noticias en 140 caracteres, es el reto que impone twitter” (Quesada, 2013, p. 5).

Belmonte y Tusa (2010), refieren que:

La utilización de las redes sociales, no solo para actividades lúdicas sino como herramienta de gestión del conocimiento en formación universitaria cada vez cobra más fuerza. Las redes sociales fortalecen aptitudes, habilidades y competencias en los estudiantes, al tiempo que construyen un aprendizaje, formativo y significativo, tan necesario en tiempos de cambio social y económico. (p. 3).

Estas nuevas generaciones han nacido inmersas en la Sociedad de la Información, cuentan con el acceso a diversas tecnologías (Internet, teléfonos móviles), las cuales emplean de forma natural y activa, aprovechando todas sus posibilidades de comunicación y socialización (Feijoo, 2015).

“Las redes sociales se han convertido en ámbitos de interacción social necesarias e imprescindibles entre los jóvenes, quienes a través de la creación de un perfil se relacionan con los demás” (Almansa, Fonseca, y Castillo, 2013, p. 128). Para muchos jóvenes hoy su vida ya es

prácticamente inimaginable sin las potencialidades de Internet y, más concretamente, de las redes sociales, las cuales facilitan las comunicaciones entre sus iguales, la pertenencia y la identidad grupal, la creación de espacios personales y privados, la libertad de actuación y de expresión.

Los estudios sobre la utilización de las redes sociales por las universidades se han multiplicado en la última década Valerio y Valenzuela, 2011; Brito, Khan, 2011; Laaser y Toloza, 2012; Gómez y Farias, 2012; Salas, 2014; Linhares y Chagas, 2015; Díaz, 2015, Serrano y Ferraz, 2016. Se han hallado investigaciones que abordan tanto el proceso de comunicación institucional, como el uso académico de estos espacios.

En el último lustro, desde la Facultad de Comunicación de la Universidad de la Habana proliferan estudios, fundamentalmente de pregrado, sobre los usos institucionales de las redes sociales, así como estrategias de comunicación online para la inserción o perfeccionamiento del proceso comunicativo de empresas y medios de comunicación.

La Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (UNISS) como

centro de Educación Superior en el territorio, tiene la misión social de preservar, desarrollar y promover toda la cultura de la humanidad en estrecho vínculo con la sociedad.

Entre las principales prioridades de la planeación estratégica de la comunicación está el fortalecimiento de la labor político-ideológica, el enfrentamiento a la subversión, la difusión de las transformaciones y los logros de la Educación Superior cubana, la defensa de las conquistas de la Revolución y la información y el diálogo con las comunidades universitarias sobre las políticas que se han aprobado por la dirección del país, como parte de la implementación de los lineamientos aprobados en el VI Congreso del PCC.

La Estrategia de Comunicación 2019-2021 de la UNISS "José Martí" plantea que:

El perfil de la UNISS en Facebook gana en adeptos y en seguidores, aunque pudiera mejorar su resultado si todos los usuarios de esta red en la universidad, desde sus cuentas personales, lo visitaran e interactuaran con

las publicaciones que sobre la institución se difunden en él. Se mantiene la visita permanente desde otras naciones, aspecto que ha permitido brindar respuesta a solicitudes de matrícula en doctorado o maestrías que brinda nuestra universidad, o para contactar con nuestros especialistas y docentes (Universidad de Sancti Spíritus, 2019, p.11).

Con respecto a Twitter, se refiere también que el perfil institucional se mantiene actualizado con las informaciones más notables del quehacer de estudiantes y trabajadores de la universidad. Sin embargo, en este espacio de difusión y de reafirmación del quehacer institucional en correspondencia con los principios de la Revolución y con los intereses de la Educación Superior, se evidencia la limitada presencia de los miembros de la comunidad universitaria por la escasez de usuarios en Twitter y por el poco uso que hacen como seguidores de la cuenta institucional (Universidad de Sancti Spíritus, 2019).

Después de aplicados varios instrumentos por parte del Observatorio Social en este centro, se evidencian limitaciones en los criterios de búsqueda de información ideológica en internet y las redes sociales. A pesar de que todos los estudiantes poseen cuentas en redes sociales y la universidad les proporciona cuota de internet semanal, las condiciones creadas se usan más para la comunicación y el ocio; y los jóvenes publican poco contenido relacionado con su quehacer diario, su vinculación a la sociedad, su identidad.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, el Vicedecanato de Extensión Universitaria de la Facultad de Ciencias Técnicas y Empresariales, considera pertinente desarrollar acciones que permitan gestionar la comunicación digital universitaria en las redes sociales generalistas con mayor número de usuarios por lo que plantea como objetivo específico:

Diseñar acciones que permitan introducir a los estudiantes en el conocimiento de las redes sociales aumentando sus potencialidades de uso en la

gestión de la comunicación universitaria para contribuir al proceso de formación de valores de la sociedad cubana actual.

Es pertinente en los momentos actuales y con el avance de la tecnología, ya al alcance de todos, poner en manos de los jóvenes todas las herramientas que les permitan expresarse en las redes sociales acorde a como la sociedad espera de ellos. Aprovechar las potencialidades que estos medios brindan, conduce a un acercamiento de la universidad a la sociedad, para brindarle su cultura, sus vivencias, su identidad y todo el acervo acumulado. Todo ello propicia la formación integral de los estudiantes, y la reafirmación de valores acorde con el momento histórico actual.

## **MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES**

La universidad, como institución social ha de contribuir a la formación socio-humanista, a la reafirmación de la identidad cultural y nacional, a demostrar la superioridad humanista del socialismo y a la formación de valores que implican mejorar la

calidad de vida espiritual; tanto en la comunidad intrauniversitaria como en la de su entorno, con énfasis en la preparación de los futuros profesionales, cada vez con una cultura general más amplia, sinónimo de formación integral, de desarrollo político-ideológico, de competencia profesional, de incondicionalidad y de defensa de la Revolución en el campo de las ideas. En resumen, formar personas más plenas e integradas.

Las funciones y actividades de la universidad se cumplen a través de tres procesos fundamentales: el proceso docente educativo que forma los profesionales y garantiza la conservación de la cultura; el proceso de investigación científica que genera nuevos conocimientos y posibilita el desarrollo de la cultura y el proceso de extensión cuyo objetivo es la promoción a la sociedad de los conocimientos y habilidades profesionales e investigativas.

En el sistema de Educación Superior cubano se concibe y potencia la función de Extensión Universitaria como uno de los procesos sustantivos del trabajo de la universidad, apreciándosele como el elemento más dinámico e integrador del vínculo

universidad-sociedad; de ahí que la Educación Superior Cubana asume como concepción de la extensión universitaria, la proyección hacia la preparación y consolidación de las universidades como instituciones de cultura y la ampliación de la influencia recíproca y la interacción con la sociedad, utilizando como instrumento esencial la promoción de la cultura en el sentido más amplio.

En el Programa Nacional de Extensión Universitaria del Ministerio de Educación Superior (Ministerio de Educación Superior, 2002) se destaca la comunicación social, difusión y divulgación para dar a conocer los resultados más relevantes de la educación superior, el quehacer de la vida universitaria y social, y las actividades extensionistas en la universidad y en la comunidad. Así contribuye a la información de la población universitaria y la de su entorno. Es esta una de las funciones principales de la extensión universitaria. Para esto, entre otras acciones, se deberá potenciar el uso de las TICs como vías más amplia y racional para procesar y difundir la información, tanto hacia el medio interno de la universidad como hacia

su entorno como una forma de enriquecer los soportes tradicionales de comunicación.

Las redes sociales constituyen un fenómeno social que no solo ha cambiado los modelos de relación interpersonal sino el modo de acceder a la información. A diferencia de las webs estáticas donde solo se pueden leer las informaciones, en la web 2.0 el usuario participa, modifica y decide, se expresa y pasa de ser un receptor pasivo a un ente activo y protagónico.

“Constituyen una herramienta de comunicación sin fronteras que nos permite mantener la proximidad poniendo en contacto a amigos y a personas que se identifican con las mismas necesidades, aficiones o inquietudes” (Hernández y Castro, 2014, p. 132).

“El éxito de las redes sociales, radica principalmente en que han venido a concentrar las herramientas que antes se encontraban dispersas” (Mejía, 2015, p. 3).

El enorme crecimiento de la comunicación al pasar de tradicional a digital ha llevado a las organizaciones a reestructurar sus procesos comunicativos. Así, de generadoras

de productos han pasado a ser creadoras de valor para los públicos. Las universidades no han sido la excepción, una simple observación a nuestro alrededor permite comprobar que las redes sociales se han expandido en muchos entornos: el familiar, el social y el laboral, entre otros; pero de igual forma en el contexto educativo universitario (González y Ruiz, 2013).

“La Universidad no sólo se comunica entre los agentes que la forman, sino que también interactúa con la sociedad que la alberga” (Franch y Camacho, 2005, p. 224). Los procesos de comunicación digital se ven reflejados principalmente en la presencia en redes sociales, espacios donde se encuentra la mayor cantidad de cibernautas. Es una razón por la que la institución educativa puede utilizarlas para abrirse a la sociedad mostrando sus procesos.

Desde la aparición de Internet, la comunicación ha traspasado fronteras y ha dejado de ser unipersonal para convertirse en colectiva. La evolución de la web ha dado lugar al apareamiento de herramientas tecnológicas que acercan los públicos con las organizaciones y permiten

diálogo e interactividad. Las redes sociales son un claro ejemplo de ello, vistas desde un punto de vista profesional y estratégico, son los actuales canales de comunicación que permiten mayor difusión, obtención de información y cercanía a la sociedad.

En las universidades se hace necesario buscar herramientas alternativas a las tradicionales para acercarse a los públicos y generar diálogos cercanos y continuos, considerando el constante y valioso contenido que se genera en la vida universitaria.

Las redes sociales, vistas desde un punto de vista profesional y estratégico, son los actuales canales de comunicación que permiten mayor difusión, obtención de información y cercanía a la sociedad. Usarlas adecuadamente permite integrar y hacer partícipe a los estudiantes en la comunidad universitaria, usando los canales en los que ellos se mueven, buscan, generan y comparten información y además capta la atención de estudiantes potenciales, ya sean nuevos alumnos o estudiantes de intercambio. Las redes sociales son eficaces motores de

búsqueda de información y referencias.

Las universidades sienten la responsabilidad social por comunicar toda su actividad: docencia, investigaciones científicas, proyectos socio comunitarios, tareas de impacto, alianzas estratégicas y otro tipo de iniciativas que signifiquen una forma de transferir el conocimiento a la sociedad. Comunicar implica interactuar con los públicos y generar confianza entre éstos y la organización; para lograrlo, las áreas de comunicación deben articular procesos que generen contenido que incidan en la opinión de los públicos; con lo cual pueden perfeccionarse la imagen y reputación institucional.

## **METODOLOGÍA EMPLEADA**

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron métodos del nivel teórico como Análisis-síntesis e Inducción-Deducción, del nivel empírico como la Observación, Experimento pedagógico, Técnicas de interrogación y del nivel estadístico.

Se aplica el experimento a 50 estudiantes seleccionados aleatoriamente de entre primer y

tercer año de las carreras Licenciatura e Ingeniería Informática lo que representa el 31 % de la matrícula.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

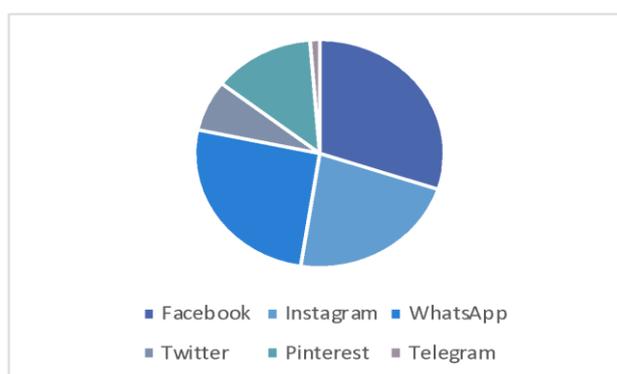
En la Universidad José Martí de Sancti Spíritus, constituye un imperativo que los estudiantes de cualquier carrera, aprendan a interactuar adecuadamente en las redes sociales, no solo por moda, sino que sean capaces de generar contenido relacionado con su quehacer diario, opinar, compartir noticias, comunicar lo que desean de una manera adecuada.

La Facultad de Ciencias Técnicas y Empresariales tiene como misión la formación y superación de

profesionales de perfil técnico y pedagógico. (Ingeniería, economía y educación). Se hace énfasis en la capacitación de los dirigentes y sus reservas, así como en el trabajo científico-técnico y de innovación encaminado a la solución de los problemas del desarrollo económico y social, acorde con las prioridades definidas por la dirección del país, potenciando las acciones académicas, científicas y políticas con un alto compromiso con la Revolución y el Socialismo”.

Después de aplicadas encuestas y guía de observación a sus perfiles de redes sociales, se obtiene lo que se muestra en el gráfico 1.

Gráfico 1: Redes sociales más usadas

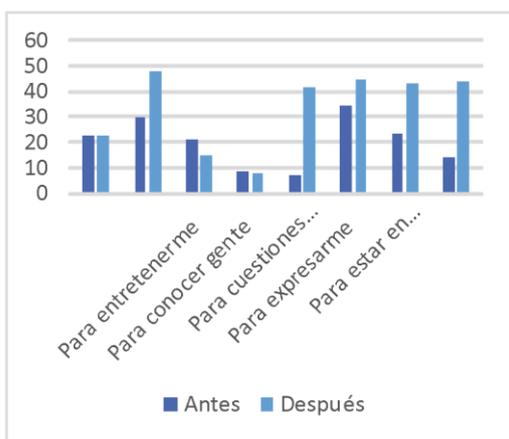


Fuente: Elaboración propia (2019)

El 98 % de los encuestados comenta que dedican más de 2 horas al día a navegar en las redes sociales.

A la interrogante de para qué utilizan las redes sociales, los criterios más generalizados se muestran a continuación en el gráfico 2.

Gráfico 2: Usos de las redes sociales



Fuente: Elaboración propia (2019)

Un vistazo a los perfiles de los encuestados, en las principales redes sociales permite darse cuenta de esta realidad. Son del sexo femenino 30 perfiles de Instagram de los integrantes de la muestra, y las publicaciones están relacionadas en su gran mayoría con mostrar a los demás sus atributos físicos o algún evento social o familiar. En revisión detallada a los perfiles de Facebook se observa que de un promedio de 10 publicaciones, una está relacionada

con el quehacer universitario y solo los integrantes del grupo de trabajo en las redes sociales generan (10%) o comparten (24%) publicaciones en defensa de la Revolución.

A partir de todo esto, se diseñan diferentes acciones desde la Estrategia de Extensión Universitaria de la facultad, a las que posteriormente se les da salida desde los Proyectos Educativos de carrera y año en coordinación con el Secretariado de la FEU quien juega un rol fundamental en este sentido.

#### Acciones curriculares:

- Fomentar desde las diferentes asignaturas del currículo la ética y responsabilidad en el uso de las redes sociales.
- Incorporar asignaturas optativas donde se incluyan temáticas asociadas al uso de las tecnologías de la informática y las comunicaciones y el papel de los universitarios en mantener el prestigio alcanzado por la educación cubana.
- Potenciar el aprovechamiento por parte de los docentes de

las redes sociales como recurso educativo.

#### **Acciones Extracurriculares:**

- Extender los proyectos y grupos de trabajo donde estudiantes y profesores potencien el quehacer de las universidades cubanas en las redes sociales promoviendo su cultura en el sentido más amplio.
- Incrementar al grupo de activistas de las redes sociales un número mayor de estudiantes de todas las carreras para la lucha a favor del proyecto revolucionario cubano.
- Proponer en los espacios de debate temas relacionados con el uso responsable de las redes sociales y la necesidad de preservar la identidad nacional.
- Diseñar un curso extensionista que introduzca a los estudiantes en el conocimiento

de las redes sociales a partir de un sistema de conocimientos y habilidades, para aumentar sus potencialidades de uso en la gestión de la comunicación universitaria.

Después de conformado el grupo de trabajo en las redes sociales, también grupo de trabajo científico estudiantil que integra 14 estudiantes de las carreras Licenciatura e Ingeniería Informática, y que más tarde deviene en Proyecto Extensionista dirigido desde el Vicedecanato de Extensión Universitaria, se propone entonces, en estrecho vínculo con los Vicedecanatos de Formación e Investigación, la impartición del curso extensionista “Las redes sociales en la gestión de la comunicación universitaria” al total de estudiantes seleccionados para la muestra.

Se propone el plan temático que se muestra a continuación, desarrollado en un semestre con una frecuencia semanal, totalmente práctica, para un total de 24 h/c.

Udad	Contenido	NC	CP	Total
1	Introducción al estudio de las Redes Sociales. Conceptos fundamentales.	2		2
	Directorio de redes sociales. Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn y Pinterest. Funciones y características.	2	2	4
2	Administración del perfil y contenidos desde Facebook	2	2	4
	Creación, administración y edición de páginas en Facebook. Estadísticas de visitas a la página	2	2	4
	Administración del perfil y contenidos desde Twitter. Herramientas y enlaces a sitios web para estadísticas	2	2	4
3	Redes sociales en la gestión de la comunicación universitaria.	2	2	4
	Evaluación		2	2
Total				24

**Sistema de contenidos:**

**Unidad # 1 Introducción al estudio de las Redes Sociales**

**Objetivos:**

- Reconocer las potencialidades de las principales redes sociales para la comunicación.

- Identificar las características de las redes sociales más utilizadas.

**Contenidos:**

- Redes sociales como medio para la interacción entre personas

- Evolución de las redes sociales
- Las redes sociales y el público objetivo.
- Conceptos básicos sobre redes sociales.
- Oportunidades que brindan las redes sociales.
- Directorio de redes sociales: Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn y Pinterest
- Tipos de redes sociales. Características y especificidades. Ejemplos.
- Configuración de cuentas y privacidad
- Amigos, biografía, compartir contenidos (textos y multimedia)
- Grupos y eventos
- Creación y administración de páginas en Facebook
- Tipos de páginas
- Configuración de páginas y privacidad
- Estadísticas de visita a la página
- Qué es Twitter. ¿Cómo registrarse?
- Descripción
- Factores que lo diferencian de otros servicios de su misma familia
- Como acceder al microblog Twitter
- Cómo registrarse
- Configurar mi Twitter
- Personalizar la cuenta. Imagen de Fondo, foto, campo del perfil, etc.
- Importancia de personalizar la cuenta de Twitter

## **Unidad # 2 Uso de las Redes Sociales Facebook y Twitter**

### **Objetivos:**

- Utilizar los complementos de Facebook y Twitter para su configuración y manejo aumentando sus potencialidades en las redes.
- Generar contenidos propios en sus redes sociales.

### **Contenidos:**

- Administración del perfil y contenidos desde Facebook
- Creación y gestión de perfiles

- Comenzar a Twitrear y conseguir que te sigan
- Redacción de mensajes en 140 caracteres
- Encontrar a personas interesantes a quienes seguir. Organizar tus contactos en listas
- Trabajo con las Herramientas y sus funciones.- buscador por criterio,- contactos en lista
- Comunicarse de forma privada.
- Descripción para la comunicación en Twitter de forma privada. Fotos y enlaces acortadas
- Herramientas y enlaces a sitios web para compartir y/o agregar fotos a través de tus Twitter.
- Herramientas y enlaces a sitios web para acortar URL que compartes y/o agregas en tus Twitter.
- Poner ejemplos y explicar su funcionamiento.
- Estadísticas sobre nuestros Twitter
- Herramientas y enlaces a sitios web para estadísticas de tus Twitter

- Poner ejemplos y explicar su funcionamiento.

### **Unidad # 3 Redes sociales en la gestión de la comunicación universitaria.**

#### **Objetivos:**

- Reconocer las potencialidades de las principales redes sociales en la gestión de la comunicación universitaria.
- Utilizar adecuadamente las principales redes para la defensa de nuestra identidad.
- Generar contenidos en sus perfiles donde se evidencie el quehacer universitario.

#### **Contenidos:**

- Redes Sociales en la gestión de la comunicación universitaria.
- Uso de las Redes Sociales Facebook y Twitter en defensa de la identidad nacional.
- Uso adecuado de etiquetas.
- Generación de contenidos acorde a efemérides, hechos nacionales o al quehacer universitario.
- Evaluación Final

#### **Orientaciones Metodológicas:**

- La asignatura debe tener un marcado carácter práctico, que permita al alumno el desarrollo de habilidades de trabajo con las redes sociales.
- En la presentación de los contenidos se utilizará conferencias, videos, ejercicios de ejemplo, etc.
- La evaluación del aprendizaje será sistemática y consistirán en la publicación de mensajes relacionados con la labor que realizan, en sus perfiles de Facebook y Twitter y el envío de mensajes en solución de la actividad orientada en clase al perfil del profesor.
- Se realizarán consultas e intercambio en el chat con los estudiantes.

#### **Sistema de evaluación:**

- I. Actividad de Control Sistemático: incluye preguntas orales. En cada clase podrá emplearse una de estas modalidades con el objetivo de motivar, reafirmar y comprobar los conocimientos.
- II. Al finalizar el curso se hará una clase práctica general donde se

evaluarán los conocimientos adquiridos.

Para la nota final, se otorgará la calificación de **(2)**, **(3)**, **(4)** y **(5)** teniendo en cuenta las evaluaciones correspondientes a cada unidad, así como los resultados alcanzados en el proyecto final.

Después de la puesta en marcha de las acciones, se evidencia en la facultad, promovido por los mismos estudiantes, el empleo de las redes sociales como recurso educativo por algunos docentes. Se debate en algunos espacios la necesidad de dignificar los logros de la educación y la revolución cubana y el rol de los universitarios en este sentido.

El Grupo de Trabajo científico estudiantil se integró a un proyecto de investigación, y los estudiantes ya trabajan en diferentes tareas del mismo.

Los miembros del proyecto extensionista atraen nuevos estudiantes de otras carreras con habilidades y potencialidades para unirse al grupo de activistas de las redes sociales que serán matrícula de la segunda edición del curso.

Se planifican temas relacionados con el uso responsable de las redes sociales y la necesidad de preservar la identidad nacional en el espacio de debate Aula 14 y en los Consejos de la FEU a nivel de Facultad. Igualmente se retoma el tema en el Curso de Dirección para líderes estudiantiles organizado desde el CETAD.

Después de haber participado en el curso en el curso, se evidenciaron cambios importantes en su manera de gestionar sus perfiles, un considerable aumento en la actividad de sus redes sociales. Teniendo en cuenta

elementos propios de la comunicación, algunos estudiantes comenzaron no solo a compartir o retuitear, sino también a generar contenido valioso en sus perfiles, en la página de la Facultad “Ciencias Técnicas y Empresariales Uniss” y en la propia de su organización FEUniss. Algunos de los principales dirigentes de la FEU, alumnos de la Facultad, formaron parte de esta investigación y sus redes sociales lo dicen todo. Los resultados cuantitativos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1: Etapa posterior al curso

<b>Frec.</b>	<b>Aumentan su actividad en las redes</b>	<b>Utilizan facebook y twitter en la función quehacer universitario</b>	<b>Son generadores de contenido</b>	<b>Generalizaron sus experiencias</b>
--------------	---	---	-------------------------------------	---------------------------------------

<b>Frecuentemente</b>	50	42	39	25
<b>A veces</b>		4	6	12
<b>Nunca</b>		4	4	13

Fuente: Elaboración propia (2019)

Es importante señalar que cinco estudiantes llevaron las experiencias adquiridas a la Secundaria Básica donde realizan la práctica laboral. En

este sentido hay que tener en cuenta que los adolescentes son los más vulnerables al gran cambio en la vida de los seres humanos que la introducción masiva de dispositivos tecnológicos ha causado. Ellos han nacido en una sociedad tecnológica y por lo tanto son los que han acogido de manera más personal dichos dispositivos. El uso de estos para acceder a las redes sociales, aporta beneficios y ventajas, pero también pueden generar efectos secundarios poco saludables. Esto puede derivar en problemas y cambios emocionales por lo que su docente de la asignatura informática, independientemente del contenido de la misma, puede abordar temas relacionados al uso de las redes sociales por los adolescentes y sus influencias y alertarlos sobre la seguridad que requiere su utilización estimulando hacia un uso más responsable.

De la generalización de esta experiencia, se tuvo como resultado como resultado la participación de dos de sus estudiantes en el Evento Provincial InfoClub, del Joven Club de Computación, en el Foro provincial de Gobernanza en Internet donde fue seleccionada una de las adolescentes

para el evento nacional. Fue la única pionera del país en participar. Igualmente la experiencia fue una manera de vincular los estudiantes de esta enseñanza con la Universidad, al lograrse presencia en el Festival del software con magníficos resultados.

## **CONCLUSIONES**

Las redes sociales son importantes herramientas en la comunicación donde el usuario participa, modifica y decide, se expresa y pasa de ser un receptor pasivo a un ente activo y protagónico, de esta manera se acercan los públicos con las organizaciones y permiten diálogo e interactividad.

La introducción de los estudiantes en el conocimiento de las redes sociales aumenta las potencialidades en la gestión de la comunicación universitaria; y facilita el uso de un espacio web para publicar contenidos cortos e intercambiar experiencias con otros usuarios. Da a conocer la realidad de la educación superior cubana lo que contribuye al proceso de formación de valores y la promoción de la identidad nacional.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Almansa, A., Fonseca, O. y Castillo, A. (2013). *Social networks and young people. Comparative study of facebook between.* doi: <http://10.3916/C40-2013-03-03> .
- Belmonte, A. M. y Tusa, F. (2010). Alfabetización digital en la docencia universitaria: el uso de los blogs y redes sociales en el entorno universitario: Actas del II Congreso Internacional Latina de Comunicación Social, Universidad de La Laguna, España.
- Feijoo, B. (2015). *La prensa digital y las redes sociales en la actividad 2.0 de los menores gallegos.* doi: <http://10.7195/ri14.v13i1.739> .
- Flores, G., Chancusig, J., Cadena, J., Guaypatín, O. y Montaluisa R., (2016). La influencia de las redes sociales en los estudiantes universitarios. *Boletín Virtual*, 6 (4), 56-65.
- Franch, B. y Camacho, M. (2005). Nuevos Soportes de Comunicación. Estudio de un caso: La universidad Jaime I de Castellón. En AA.VV. *La comunicación en la Universidad.* (pp. 223-228). Madrid, España: Editorial Edipo.
- González Martínez, J., y Ruiz Nova, A. (2013). #ActitudesMaestros: Las actitudes de los futuros maestros hacia el uso educativo de las redes sociales. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 287-312.
- Hernández, M. y Castro A. (2014). *Influencia de las redes sociales de internet en el rendimiento académico del área de informática en los estudiantes de los grados 8° y 9° del instituto promoción social del norte de Bucaramanga* (tesis de maestría), Universidad de Tolima, Ibagué, Colombia.
- Mejía, V. (2015). *Análisis de la influencia de las redes sociales en la formación de los jóvenes de los colegios del Cantón Yaguachi* (tesis de pregrado). Universidad de Guayaquil, Ecuador.
- Ministerio de Educación Superior. (2002). *Programa Nacional de*

*Extensión Universitaria.* La Habana, Cuba: Autor.

<https://comunicandoahora.wordpress.com/>

Quesada, B. (2013). Redes sociales y su impacto en jóvenes universitarios. *El Informante*. Recuperado de

Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”. (2019). Estrategia de comunicación institucional. Sancti Spíritus, Cuba: Autor.

Pedagogía y Sociedad publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)





## INSTRUCCIONES A LOS AUTORES/AS

### I. Lineamientos para presentar el escrito

**Formato.** Tamaño carta, interlineado a espacio y medio, tamaño de letra 12 puntos, letra Arial, en páginas numeradas consecutivamente, en el programa Word de Windows, Word de Mac o cualquier otro compatible.

**Redacción adecuada.** El texto debe respetar los requerimientos de redacción, ortografía y gramática del idioma español. Si la(s) persona(s) autora(s) tienen(n) limitaciones al respecto, se recomienda consultar con una persona especialista en filología y la corrección de estilo, antes de enviar el artículo al proceso de revisión de la revista.

El tiempo verbal. Se recomienda para estudios de carácter cuantitativo y mixto redactar de manera impersonal con “se”. En ambos casos se debe usar la tercera persona del singular. No se debe usar el plural de modestia.

Uso de lenguaje no discriminatorio. Respetar y atender las normas del lenguaje no discriminatorio tanto verbal como gráfico (género, edad, raza, etnia, nacionalidad, preferencia sexual, credo político, religioso, discapacidades).

#### **Recomendaciones generales**

Los artículos deberán tener una **extensión** de 25 cuartillas como máximo y 15 como mínimo.

El **título** debe presentarse en español y en inglés, no exceder de 15 palabras y en mayúscula.

El artículo estará encabezado por el título, **autores** (títulos científicos y académicos que poseen, nombres y dos apellidos, (comenzando por el autor principal), categoría docente, centro de procedencia, país así como el e-mail a través del cual se puede contactar. Deben aparecer como autores aquellos que han hecho una contribución intelectual sustancial y asuman la responsabilidad del contenido del artículo (no debe exceder de 3 autores). El autor principal debe anotar los siguientes datos: números de teléfono, fax, dirección electrónica y apartado postal. Además, debe acompañarse de un currículum académico.

#### **Currículum académico**



Los(as) autores(as) deben entregar un breve currículum académico, redactado en forma de párrafo. En este debe indicar nombres y dos apellidos (títulos científicos y académicos que poseen, (comenzando por el autor principal), categoría docente, centro de procedencia (este dato es importante para anotar la filiación del autor/a, parámetro de calidad que exigen los índices internacionales, país, así como el e-mail a través del cual se les puede contactar el lugar actual de trabajo). Además debe indicar la investigación o proyectos a las que tributa su artículo. El currículum debe formar parte del correo electrónico en el que entregan el artículo.

Incluir un **resumen** en español y la traducción al inglés (abstract) de no más de 200 palabras, el cual debe ingresar revisado por un especialista en traducción. En el resumen debe indicarse el tipo de escrito que se está presentando.

Incluir las **palabras clave** del artículo y su correspondiente traducción al inglés (Keywords). Estas se construyen en palabras o frases nominales (sin verbo conjugado). Se recomienda usar de 3 a 6 palabras clave, separadas por punto y coma; en orden alfabético y normalizada con un tesoro (se recomienda el de la UNESCO).

Incluir, en pie de página, las notas aclaratorias en caso de necesitarlas. Deben ser breves y utilizadas para información adicional, para fortalecer la discusión, complementar o ampliar ideas importantes, para indicar los permisos de derechos de autor(a), entre otros usos. No deben emplearse para incluir referencias. Deben numerarse consecutivamente y en números arábigos.

Ajustar las citas, fuentes y **referencias** al formato APA (edición vigente). Artículos o escritos cuyas citas, fuentes y referencias no cumplan con el Manual de APA no se someterán a evaluación hasta que se atienda este requisito. Las referencias bibliográficas deben estar citadas desde el cuerpo del artículo e incluidas en esta lista, reflejando la actualidad mediante el 50% del asentamiento de los últimos 5 años. Además debe consultarse fuentes en diversos formatos, fundamentalmente revistas de impacto y lo publicado en la propia revista.

Atender en las referencias según indica APA: "(...) atención a la ortografía de los nombres propios y de las palabras en lenguas extranjeras, incluyendo los acentos u otros signos especiales, y al hecho de que estén completos los títulos, los años, los números de volumen y de las páginas de las revistas científicas. Los autores son responsables de toda la información de sus listas de referencias (...)" (APA, 2010, p.180).

Anotar, en las citas textuales o parafraseadas, la autoría correspondiente, para así respetar los derechos de autor (a) y evitar problemas de plagio.



Citar las fuentes de autoría propia (autocitarse) para evitar problemas de autoplagio.

El artículo será rechazado ad portas, si en la pre-revisión que realiza la revista, se detecta plagio o autoplagio.

En caso que la detección de plagio o autoplagio se detecte cuando el artículo ya ha sido publicado, o que el artículo aparezca publicado en otra revista, este se retirará tanto de la revista como de todas las otras entidades donde se haya difundido (índices, bases de datos y otros).

Aportar los permisos firmados por el titular de los derechos en caso de incluir o adaptar tablas, figuras (fotografías, dibujos, pinturas, mapas) e instrumentos de recolección.

**Estamos en:**

